Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 9470120
Centre d'intérêt: 910

Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes / sous la direction de Fernand Serre. -- [Sherbrooke] : Editions du CRP, 1993.
422 p. : ill. ; 23 cm.

"Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke". Bibliogr. à la fin des chap.

ISBN 2-920859-73-0

Vedette(s)-secondaire(s): Serre, Fernand, éd * Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s): Education des adultes * Recherche * Formation professionnelle * Travail * Education universitaire * Sciences humaines * Méthode de recherche * Activité professionnelle * Formation des formateurs * Recherche-action * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Québec (Province) * France * Suisse * Belgique

Identificateur(s) de sujet: Culture technique * Analyse clinique * Modèle d'intervention

Ce volume présente des actions et des réflexions qui tentent de cerner l'évolution des complémentarités entre la recherche, la formation et les pratiques en éducation des adultes. La première partie fait état des nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail. La deuxième présente un rapport nouveau entre la culture, le travail et la formation qui concourt à intégrer ces trois éléments. La troisième partie propose une réflexion sur la place de la formation, de la praxis et de la recherche dans les universités. La quatrième témoigne d'études et de projets visant l'émergence de modèles d'action par la recherche. La cinquième partie décrit deux expériences de formation et de recherche menées dans l'action. La sixième relève les aspects distincts et complémentaires du praticien, du formateur et du chercheur.

Type de document:

Collectif sous la direction
de Fernand Serre

RECHERCHE, FORMATION ET PRATIQUES EN ÉDUCATION DES ADULTES

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

94-70120

Collectif sous la direction de FERNAND SERRE

RECHERCHE, FORMATION ET PRATIQUES EN ÉDUCATION DES ADULTES

Collectif sous la direction de FERNAND SERRE

RECHERCHE, FORMATION ET PRATIQUES EN ÉDUCATION DES ADULTES

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Distribution en Europe : Les Éditions ESKA

ISBN 2-920859-73-0

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Dépôt légal : 2e trimestre 1993

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, même partielle, d'adaptation
ou de traduction réservés.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION
Fernand Serre (Université de Sherbrooke) 15

PREMIÈRE PARTIE – NOUVELLES FORMES DE FORMATION DANS LES SITUATIONS DE TRAVAIL

PREMIER CHAPITRE – LA RECHERCHE DE NOUVELLES FORMES DE FORMATION PAR ET DANS LES SITUATIONS DE TRAVAIL
Jean-Marie Barbier (CNAM, Paris)

Introduction 29
1. Le rapprochement entre travail et formation 31
2. Transformation de la production et transformations identitaires 32
3. Un dispositif de recherche en isomorphisme avec l'objet étudié 33
4. Les contextes d'émergence et de promotion des dispositifs étudiés 34
5. Architecture et conception 42
5.1 Des dispositifs complexes à modalités dominantes 42
5.2 Des dispositifs évolutifs à mode dominant de détermination des objectifs 44
5.3 Des dispositifs articulés avec la fonction formation 45
5.4 Des dispositifs différents à maints égards 46
6. Fonctionnement et résultats 48
6.1 Des dispositifs qui ont pour objet de transformer le travail 49
6.2 Des dispositifs qui donnent aux opérateurs à la fois un statut d'objet et de moyen du processus de transformation 50
6.3 Des dispositifs qui supposent l'intervention d'agents qui facilitent le processus de transformation du travail et des opérateurs 51
6.4 Des dispositifs d'où résulte la production de nouvelles pratiques 52
6.5 Des dispositifs d'où résultent des transformations identitaires 53

DEUXIÈME PARTIE – CULTURE, TRAVAIL ET FORMATION

DEUXIÈME CHAPITRE – RAPPROCHER FORMATION, RECHERCHE ET PRAXIS – UNE PERSPECTIVE ÉTHIQUE-ÉMOTIONNELLE
Louis Toupin (Commission scolaire des Deux Montagnes)

Introduction 59
1. La culture comme champ symbolique 60
1.1 Le champ symbolique de la praxis 62
1.2 Le champ symbolique de la recherche 64
1.3 Le champ symbolique de la formation 65
2. Champs symboliques et modèles d'actions 67
2.1 Le modèle d'action de la praxis 70
2.2 Le modèle d'action de la recherche 72
2.3 Le modèle d'action de la formation 75
3. Les conditions d'un rapprochement 79
3.1 Rapprocher la praxis de la recherche et de la formation 81
3.2 Rapprocher la recherche de la formation et de la praxis 83
3.3 Rapprocher la formation de la recherche et de la praxis 86
Conclusion 88

TROISIÈME CHAPITRE – QUELLE FORMATION POUR QUELLE CULTURE TECHNIQUE?
Francis Tilman (Le Grain, D.S.B.L.)

Introduction 91
1. Un détour par la sociologie de l'éducation 92
2. Un détour par l'épistémologie 94
2.1 L'intention de la démarche scientifique et technique 95
2.2 Activité de savoir et produit de savoir 96
2.3 Type de savoir et légitimité sociale 96
2.4 La part de la créativité dans les savoirs 97
2.5 Incidences éducatives des types de savoirs 98
3. Les modèles pédagogiques de la culture technique hérités du passé 99
3.1 Le modèle pratico-initiatique des compagnons du Moyen-Âge 100

3.2 Le modèle théoricotransmissif des techniciens et des ingénieurs du XIX^e siècle 103
3.3 La prégnance de ces modèles 107
4. Vers une nouvelle culture technique 108
4.1 Refuser, accepter ou négocier la technique 108
4.2 Le modèle praticoformalisé de l'utilisateur intelligent 109
4.3 Le modèle informatif-analytique du citoyen lucide 116
4.4 Le modèle pratico-expérimental du concepteur efficace 121
Conclusion 124

QUATRIÈME CHAPITRE – L'ANALYSE CLINIQUE EN SCIENCES HUMAINES
Jacques Rhéaume (Université du Québec à Montréal)

Introduction 131
1. Les caractéristiques de l'analyse clinique 132
1.1 La clinique médicale 132
1.2 La psychologie clinique 133
1.3 La recherche-action 134
1.4 La consultation organisationnelle 135
1.5 L'analyse clinique 136
2. L'analyse clinique comme démarche scientifique 138
2.1 L'analyse clinique, un autre paradigme scientifique? 138
3. L'analyse clinique comme projet 141
3.1 L'objet, l'action sociale dans ses manifestations concrètes 142
3.2 Cadre théorique : l'analyse de la complexité 142
3.3 L'interaction entre le chercheur et la population étudiée 143
3.4 Logique d'argumentation : au-delà du qualitatif et du quantitatif 143
3.5 La recherche : un système communicationnel 144
3.6 L'univers symbolique et culturel 145
4. Un exemple d'analyse clinique : la sociologie implicite des intervenants en santé mentale 146
4.1 Sociologie implicite 147
4.2 Le domaine de l'intervention en santé mentale 149
4.3 La grille d'analyse 150
4.4 Perspective interculturelle 152
Conclusion 154

TROISIÈME PARTIE – FORMATION UNIVERSITAIRE, PRAXIS ET RECHERCHE

CINQUIÈME CHAPITRE – PRAXIS, FORMATION ET RECHERCHE EN ÉDUCATION DES ADULTES
Adèle Chené (Université de Montréal)

Introduction 157
1. Penser les pratiques comme praxis 158
1.1 Théorie et pratique 158
1.2 Polarisation théorie-pratique en éducation des adultes 163
1.3 Recherche et formation comme praxis communicationnelle 168
2. Rapprocher recherche et formation dans les pratiques 172
2.1 Formation par la recherche 173
2.2 Recherche-action 177
Conclusion 180

SIXIÈME CHAPITRE – FAIRE, SAVOIR ET FAIRE SAVOIR
Pierre Dominicé (Université de Genève)

Introduction 187
1. L'éducation est une pratique 188
2. Spécificité théorique et dépendance disciplinaire 189
3. Un débat dont le fondement est épistémologique 192
4. Un alliage de savoirs pour penser l'éducation 194
5. L'impératif du faire savoir 198
6. Quelques pistes à renforcer 200
Conclusion 202

SEPTIÈME CHAPITRE – L'ACTIVITÉ UNIVERSITAIRE AU BÉNÉFICE DES FORMATIONS EN ÉDUCATION
Thérèse Laferrière (Université Laval)

Introduction 207
1. L'irréductibilité théorique de la situation éducative 208
2. L'activité de formation professionnelle en milieu universitaire 211

2.1 L'intégration des contenus des disciplines contributoires 212
2.2 L'intégration de la théorie et de la pratique 214
2.3 Une conception de l'intervention éducative 215
2.4 Interdisciplinarité, résolution de problèmes pratiques et professionnalisation 218
2.4.1 L'élargissement de la notion de rationalité 221
2.4.2 La modification de la conception du changement et du rôle de la recherche 223
2.4.3 L'émergence d'un paradigme pour l'éducation 225
Conclusion 228

QUATRIÈME PARTIE – ÉMERGENCE DE MODÈLES D'ACTION PAR LA RECHERCHE

HUITIÈME CHAPITRE – GUIDE MÉTHODOLOGIQUE POUR CONCEPTUALISER UN MODÈLE D'INTERVENTION
Yves St-Arnaud (Université de Sherbrooke)

Introduction 237
1. L'option épistémologique 238
2. Les composantes du métamodèle 240
2.1 Le cadre d'analyse 240
2.1.1 Les jugements sur le bénéficiaire 243
2.1.2 Les jugements sur la situation 243
2.1.3 Les jugements sur le rapport bénéficiaire/situation 244
2.2 La structure de la relation 245
2.2.1 La structure de pression 246
2.2.2 La structure de service 248
2.2.3 La structure de coopération 249
2.3 Le changement 252
2.4 La gestion du processus 255
2.4.1 Les règles du jeu 256
2.5 La technique 257
2.5.1 La cueillette de données 259
2.5.2 Analyse de la technique d'intervention 259
2.6 L'évaluation 266

2.6.1 Évaluation ponctuelle en cours d'intervention : la réflexion dans l'action 266
2.6.2 Les critères d'efficacité 270
2.6.3 En résumé 271
3. Canevas d'interview 274
3.1 Introduction du canevas d'interview 274
3.2 Le cadre d'analyse 275
3.3 La structure de la relation 276
3.4 La théorie du changement 278
3.5 La gestion du processus 279
3.6 La technique 279
3.7 L'évaluation 280
Conclusion 281

NEUVIÈME CHAPITRE – LA PRAXIS, UNE SOURCE IMPORTANTE DE SAVOIRS POUR LA RECHERCHE ET LA FORMATION
Fernand Serre et Chantal Viens (Université de Sherbrooke)

Introduction 283
1. Rapports entre la recherche, la formation et la praxis 283
1.1 Des objectifs différents 284
1.2 Des contextes d'intervention différents 286
1.3 Des processus différents 286
2. Les connaissances issues de la praxis 287
2.1 L'explicitation des connaissances issues de la praxis 287
2.2 Les savoirs liés à la pratique 288
2.3 Les connaissances accumulées par et dans l'action 288
3. Les critères de choix d'une méthodologie adaptée 290
3.1 La recherche qualitative 290
3.2 Une méthode dite d'«observation participante» 291
3.3 Une méthode d'«observation participante» critique 292
3.4 Une méthode d'«observation» qui part des faits 293
3.5 Une méthode d'émergence 296
4. Une méthodologie adaptée 298
4.1 Fondements de notre instrument d'analyse 299
4.1.1 La connaissance dans l'action et la connaissance sur l'action 299

4.1.2 L'intention du praticien 300
4.1.3 L'émergence de l'intention 302
4.1.4 Un instrument d'analyse des modèles d'action 306
4.2 Le déroulement de la recherche 307
4.2.1 Le contexte de la recherche 307
4.2.2 Les étapes de la recherche 308
5. Les résultats 310
5.1 Les catégories émergentes 310
5.1.1 Les stratégies 311
5.1.2 Les intentions 317
5.2 Les modèles d'intégration 318
5.2.1 Les modèles d'intégration des formatrices 318
5.2.2 Les modèles d'intégration des couturières 321
5.2.3 Les modèles d'intégration des superviseuses 323
5.3 Comparaison entre les modèles d'intégration des formatrices et des superviseuses 325
5.4 L'intégration : un processus dans le temps 327
5.4.1 Les stratégies dans le temps 327
5.4.2 Les intentions dans la période 328
5.4.3 Les intégratrices dans les périodes 329
5.5 Les perceptions des modèles d'intégration des formatrices par les intégrées 330
Conclusion 334

CINQUIÈME PARTIE – FORMATION DANS L'ACTION ET LA RECHERCHE

DIXIÈME CHAPITRE – LA FORMATION DE FORMATEURS D'ADULTES : UTILISATION DU PROCESSUS DE RECHERCHE-FORMATION-ACTION COMME CHEMINEMENT DE FORMATION
Julio Fernandez (Université de Sherbrooke)

Introduction 339
1. Le contexte de la formation de formateurs d'adultes faiblement qualifiés : l'éducation des adultes et le développement de l'employabilité 340

2. Un dispositif de formation de formateurs : le certificat d'études en formation des adultes (CEFA) 341
2.1 Un processus de recherche-formation-action 343
3. L'expérience du CEFA de l'Université de Sherbrooke 350
3.1 Le dispositif 351
3.2 Les principes 352
3.3 Trois objectifs 352
3.4 Trois outils de formation 353
3.5 Une démarche à trois registres 353
3.6 Formule pédagogique de travail : une formation intégrée 354
3.7 Les instruments de recherche-formation-action 355
3.8 Un exemple 357
4. Les premiers résultats 359
4.1 La surprise 359
4.2 L'effet unificateur et intégrateur de l'action 362
4.3 Aller loin 363
4.4 Une expérience novatrice? 364

ONZIÈME CHAPITRE – ARTICULATIONS FORMATION-PRATIQUE : ANALYSE D'UNE RECHERCHE-ACTION-FORMATION
Bernadette Hauglustaine-Charlier
(Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur)

Introduction 369
1. Une formation d'instituteurs à l'apprentissage sur le lieu de travail par la production d'un environnement d'apprentissage intégrant les nouvelles technologies de l'information : objectifs et conditions de formation expérimentées 371
1.1 Les buts 373
1.1.1 Sur le plan de la formation 373
1.1.2 Sur le plan de l'action 375
1.1.3 Sur le plan de la recherche 375
1.2 Les conditions de formation 376
2. La recherche-action-formation en quelques étapes 378
2.1 Les deux premiers mois de la formation : faire connaissance 379
2.2 Les expériences et les essais dans les classes 381

2.3 L'élaboration d'un cahier des charges 383
2.4 Réalisation et développement 385
2.5 Développement et synthèse 387
2.6 Recherche-action-formation : articulations possibles... 388
3. Parcours d'apprentissage d'enseignants en formation continue : conditions pour une articulation formation-pratique 389
3.1 Parcours d'apprentissage 390
3.2 Analyses... 394
Conclusion 401

SIXIÈME PARTIE – ASPECTS DISTINCTS ET COMPLÉMENTAIRES DU PRATICIEN, DU FORMATEUR ET DU CHERCHEUR

DOUZIÈME CHAPITRE – PRATIQUE, FORMATION ET RECHERCHE
UNE HISTOIRE DE POUPÉES RUSSES
Yves St-Arnaud (Université de Sherbrooke)

Introduction 405
1. Le rapport entre le savoir et l'efficacité du praticien 407
2. Pour une intégration de la pratique de la formation et de la recherche 412
Conclusion 418

CONCLUSION 421

INTRODUCTION

FERNAND SERRE
Université de Sherbrooke

Ce livre tente de cerner l'évolution des complémentarités entre la recherche, la formation et la praxis. Le lecteur s'étonnera de leur nombre et de leur variété en parcourant les différents articles présentés. Elles évoluent dans les situations de travail et les pratiques, à travers les cultures autant que dans les formations professionnelles et universitaires.

Aux oppositions souvent soulevées entre les membres du trinôme recherche, formation et praxis, ce livre présente des actions et des réflexions où ces trois éléments s'intègrent. Bien sûr, cette intégration ne doit en aucun cas conduire à l'assimilation des trois pôles par manque de respect des aspects distinctifs de chacun des trois éléments.

La première partie de ce livre fait état des nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail. Jean-Marie Barbier y fait état de rapprochement entre travail et formation et entre recherche et formation.

La deuxième partie présente un rapport nouveau entre la culture, le travail et la formation qui concourt à intégrer davantage les trois éléments du triptyque. Louis Toupin présente une perspective nouvelle qui facilite un rapprochement de la praxis, de la recherche et de la formation. Francis Tilman, de son côté, explicite une culture technique qui relie la formation de la pratique et le travail de production.

La troisième partie propose une réflexion neuve sur la place de la formation, de la praxis et de la recherche dans les universités. Trois universitaires, Adèle Chené, Pierre Dominicé et Thérèse Laferrière, qui œuvrent chacun dans des mieux différents, s'interrogent ouvertement. Chené présente deux conceptions de la relation théorie et pratique : la première propose de faire reconnaître un champ d'étude de l'éducation des adultes de façon interdisciplinaire; l'autre, qui s'intéresse à la formation professionnelle met en valeur les connaissances dans l'action.

Chacune de ces conceptions se réfère à des champs d'étude différents. Dans les deux cas, Chené propose un rapprochement entre recherche et formation dans les pratiques. Dominicé montre que pour les sciences de l'éducation des adultes, la dimension conceptuelle de leur savoir ne peut être séparée de son assise empirique. Laferrière, défend la même affirmation et propose une approche de *faire avec*.

La quatrième partie témoigne de réflexions et de projets visant l'émergence de modèles d'action. Ce nouveau mouvement contribue à l'intégration des trois éléments du trinôme praxis, recherche et formation. La praxis devient à la fois objet de recherche et méthodologie de réflexion, à la fois objet de formation et explicitation de pratiques professionnelles. Jacques Rhéaume propose, de son côté, une méthode de recherche des pratiques et Yves Saint-Arnaud, un guide d'explication des modèles d'action professionnelle de praticien. Fernand Serre et Chantal Viens présentent une recherche qui explicite les modèles d'action de travailleurs.

La cinquième partie décrit deux expériences de formation et de recherche menées dans l'action dans deux pays différents, le Québec et la Belgique. L'intégration des trois éléments du trinôme recherche, praxis et formation se développe dans le rapprochement vécu dans une même action où les trois préoccupations liées aux trois éléments du triptyque interagissent. La sixième partie vient compléter ces réflexions. Saint-Arnaud y présente une réflexion inspirée de Schön.

NOUVELLES FORMES DE FORMATION

Depuis quelques années, plusieurs entreprises redéfinissent la place et la composition de la formation de la praxis, voire de la recherche dans une perspective productive. «On observe, écrit Barbier, un rapprochement du travail et de la formation, un rapprochement de la recherche et de la formation».

Le rapprochement entre travail et formation se formalise dans des actions qui visent la transformation de processus de production de biens et de services et de transformation des agents engagés. S'ensuivent des transformations identitaires individuelles et collectives. L'analyse

Chacune de ces conceptions se réfère à des champs d'étude différents. Dans les deux cas, Chené propose un rapprochement entre recherche et formation dans les pratiques. Dominicé montre que pour les sciences de l'éducation des adultes, la dimension conceptuelle de leur savoir ne peut être séparée de son assise empirique. Laferrière, défend la même affirmation et propose une approche de *faire avec*.

La quatrième partie témoigne de réflexions et de projets visant l'émergence de modèles d'action. Ce nouveau mouvement contribue à l'intégration des trois éléments du trinôme praxis, recherche et formation. La praxis devient à la fois objet de recherche et méthodologie de réflexion, à la fois objet de formation et explicitation de pratiques professionnelles. Jacques Rhéaume propose, de son côté, une méthode de recherche des pratiques et Yves Saint-Arnaud, un guide d'explication des modèles d'action professionnelle de praticien. Fernand Serre et Chantal Viens présentent une recherche qui explicite les modèles d'action de travailleurs.

La cinquième partie décrit deux expériences de formation et de recherche menées dans l'action dans deux pays différents, le Québec et la Belgique. L'intégration des trois éléments du trinôme recherche, praxis et formation se développe dans le rapprochement vécu dans une même action où les trois préoccupations liées aux trois éléments du triptyque interagissent. La sixième partie vient compléter ces réflexions. Saint-Arnaud y présente une réflexion inspirée de Schön.

NOUVELLES FORMES DE FORMATION

Depuis quelques années, plusieurs entreprises redéfinissent la place et la composition de la formation de la praxis, voire de la recherche dans une perspective productive. «On observe, écrit Barbier, un rapprochement du travail et de la formation, un rapprochement de la recherche et de la formation».

Le rapprochement entre travail et formation se formalise dans des actions qui visent la transformation de processus de production de biens et de services et de transformation des agents engagés. S'ensuivent des transformations identitaires individuelles et collectives. L'analyse

des contextes où se développent ces nouvelles formes de formation ont fait l'objet de plusieurs observations que présente Barbier.

Il semble même que la réflexion (recherche) que quelqu'un fait sur sa praxis entraîne sa propre formation.

CULTURE, TRAVAIL ET FORMATION

La deuxième partie de ce livre propose deux réflexions qui ont trait aux liens qu'ont la formation, la recherche et le travail avec la culture. Une tendance fréquente est d'opposer les trois éléments du triptyque formation, recherche et praxis. La science joue parfois à l'impérialisme sur la formation et la praxis. Bien plus, la distance créée entre experts et la population croît de jour en jour. En opposition, les praticiens reprochent à la recherche ses trop faibles retombées utiles et sa trop faible lumière pour éclairer leur praxis.

Pour aider à dépasser ce dilemme, Toupin propose une nouvelle approche. Dans un premier temps, il examine la culture rationnelle qui sous-tend chacun des trinômes du triptyque. L'originalité de cette analyse repose sur l'orientation prise de décrire le champ symbolique respectif de chaque trinôme. Tout comme l'étude de Tilman, ce texte offre une réflexion qui s'inscrit au-delà des éléments culturels actuels et prédominants pour pouvoir repenser une nouvelle dynamique entre formation, recherche et praxis.

S'inspirant de Schön et d'Argyris, Toupin, pour mieux inscrire l'action dans un horizon de signification, présente les modèles d'action qui découlent de champs symboliques. Ainsi, la praxis valorise le savoir expérientiel qui s'inscrit dans le «local» en vue d'une actualisation, alors que la recherche s'intéresse aux savoirs théoriques validés dans un contexte universel et la formation aux savoirs homologués qu'elle communique en vue d'une intégration. Selon cette perspective, le problème de rapprochement des pôles de la trilogie «ne tient pas tellement à leur différence, à leur distance interprétative, mais davantage aux tentatives de réification, de subordination d'un pôle par rapport aux autres».

Toupin propose alors des conditions favorisant un rapprochement qui suppose des modifications au niveau du champ symbolique. Plutôt que de viser un rapprochement selon une dimension cognitive-esthétique qui est étroitement liée au mode de pensée occidental, il présente un rapprochement dans une perspective éthique-émotionnelle.

Tilman propose aussi une réflexion sur la dimension culturelle, cette fois sur la relation entre la culture technique et la formation. Il rappelle que la technique est associée à la fabrication, à la réalité du travail. On accorde au savoir de cet ordre une position intellectuelle subalterne alors que la culture scientifique occupe le sommet dans la hiérarchie du savoir.

Bien sûr, pour les hommes de terrain, n'a de valeur que ce qui est utile alors que le savoir scientifique est jugé stérile. D'ailleurs, il fut une époque, le Moyen-Âge, pendant laquelle, grâce aux compagnons, a régné une exaltation de l'action comme pouvoir de transformation de la réalité. À l'école d'aujourd'hui, on reçoit une formation théorique et l'apprentissage technique est reporté à la fin des études.

Tilman propose une vision nouvelle de la culture technique, non dans le cadre politique d'une subordination, ni d'une maîtrise mais d'une attitude de négociation. Il décrit trois nouveaux modèles pédagogiques.

FORMATION UNIVERSITAIRE, PRAXIS ET RECHERCHE

Trois universitaires chevronnés proposent chacun une vision des rapports entre les trois éléments du triptyque praxis, formation et recherche en éducation des adultes. Bien qu'elles soient différentes, ces contributions ont plusieurs points communs et complémentaires.

Adèle Chené rappelle que l'éducation des adultes s'inscrit dans la pratique. Traitant du rapport entre théorie et pratique, à partir de trois exemples, Chené affirme qu'il y a une théorie présupposée à l'énoncé sur la pratique et que celle-ci comporte des repères épistémologiques et éthiques. La conception de rapprochement entre théorie et pratique peut varier selon qu'elle émane de chercheurs ou de formateurs. C'est une conception qui a d'ailleurs varié au cours des âges.

Deux conceptions de la relation théorie et pratique se distinguent. La première cherche à faire reconnaître un champ d'étude de l'éducation des adultes de façon interdisciplinaire. Pour ce faire, il faut éviter de se cantonner à une seule approche et approfondir les connaissances disciplinaires pour saisir les concepts et les situer dans une orientation de l'éducation des adultes. La seconde position s'intéresse à la formation professionnelle des éducateurs d'adultes et met en valeur les connaissances dans l'action. Ici, le champ d'étude n'est pas théorique; il est pratique et fait corps avec le processus de la formation.

Le deuxième volet de cette contribution propose de rapprocher recherche et formation dans les pratiques. Formateurs et chercheurs sont entraînés vers cette voie : méthodes qualitatives et participatives, démarche de projets, formules d'alternance. Quant à la formation par la recherche, elle est déjà reconnue dans la formation professionnelle même si le rôle de la recherche reste à être mieux défini.

La recherche-action conduit à affirmer qu'on apprend bien qu'à partir d'un problème en situation réelle. La formation s'engage à partir d'une question et un questionnement selon une séquence formalisée. Se développent alors une connaissance de sa façon d'apprendre, une approche de questionnement et une capacité de percevoir de nouveaux problèmes. Action et réflexion sont jumelées; rétroaction, reformulation et vérification s'enchaînent en apprentissages inattendus.

Chené indique, en conclusion, que les situations étant plurielles, c'est parfois le processus de recherche qui sert de formation. En revanche, la recherche peut transformer ses modèles si elle pénètre l'expérience de la formation

D'un point de vue européen (Suisse), Pierre Dominicé propose une réflexion orchestrée sur la trilogie faire, savoir et faire-savoir. Les actions en éducation conduisent à des savoirs qui deviennent objets de recherche et de diffusion.

L'éducation est d'abord une pratique, un faire. Aussi, les praticiens, liés à l'action de façon presque tyrannique, refusent le détour des

modèles scientifiques. Devant ce refus, les universitaires ont pris l'habitude de dissocier l'exigence théorique des impératifs de la pratique.

Comment expliquer ce malaise? Dominicé affirme que, malheureusement, la place faite aux sciences sociales a porté ombrage au caractère spécifique de l'éducation. Les praticiens ont peine à expliciter leurs pratiques dans des cadres conceptuels qui leur sont extérieurs. Leur production de savoir en est disqualifiée.

La dimension conceptuelle des savoirs des praticiens de l'éducation ne peut être séparée de son assise empirique à cause de son caractère épistémologique. Heureusement, pointent de nouvelles approches épistémologiques axées sur le faire des praticiens (Schön et Argyris). Le comment faire en éducation a le droit et se doit d'être pensé par les praticiens.

Pour ce faire, Dominicé propose une piste d'action en éducation composée de sources différentes et complémentaires. Cette orientation épistémologique conduit à l'explicitation de savoirs localisés, de savoirs composés d'expériences, convictions et apports scientifiques, et de savoirs «cliniques», liés à des situations précises.

La forme de transmission de ces savoirs doit dépasser les formes didactiques universitaires et utiliser des formes d'alternance et de stages pratiques qui s'inscrivent dans des dimensions temporelles, organisationnelles et politiques. Il préconise, pour ce faire, l'échange, l'interactivité dans une dynamique de réseau, accordant une prise de parole plus large aux acteurs de l'éducation. Il favorise la démarche du récit d'apprentissage comme moyen d'explicitation. En terminant, l'auteur mentionne que la mise en valeur théorique des pratiques significatives des acteurs est une des tâches principales des sciences de l'éducation.

Thérèse Laferrière qui poursuit la réflexion des auteurs précédents présente l'activité universitaire au bénéfice des formations en éducation. Elle commence par rappeler ce qu'elle appelle l'«irréductibilité théorique de la situation éducative» pour ensuite analyser l'activité de formation professionnelle universitaire. Elle dégage de cette réflexion

des implications institutionnelles qui s'appliquent à tout projet de rapprochement entre universitaires et gens du terrain.

L'irréductibilité théorique de la situation éducative tient à ce que toute activité éducative s'inscrit dans une finalité et dans un contexte donnés. Par ailleurs, la préoccupation de l'activité scientifique est préoccupée de globalité. De même, en recherche, la logique du statique est celle qui prévaut alors que, dans une situation éducative, c'est la logique du dynamisme. Le défi consiste à composer avec cette tension «de façon à ce que s'interfécondent les activités de recherche... et de formation».

Après avoir fait état de l'inadéquation de la formation professionnelle à l'université, l'auteure rappelle que l'intervention éducative doit devenir interdisciplinaire. «Répondre aux deux impératifs du travail interdisciplinaire que sont le théorique et la pratique, en les liant, c'est faire de la recherche autrement».

Penser que la recherche fondamentale convient, en toute linéarité, à des questions pratiques est de plus en plus mis en cause, affirme Laferrière. L'expert ne peut se définir comme le facteur premier du changement. Le dialogue avec les gens du terrain est nécessaire si on prétend améliorer les pratiques éducatives. L'idée de *faire avec* doit céder le pas à celle de *faire par-dessus*.

L'auteure termine en indiquant que les conditions de l'activité universitaire ne seront au bénéfice des formations en éducation que si on met l'accent sur l'intégration dans les formations offertes à l'intérieur d'un partenariat appelant une reconsidération du rôle du professeur d'université.

MÉTHODES D'ÉMERGENCE DE MODÈLES D'ACTION POUR LA RECHERCHE

Trois contributions ont trait à l'émergence de modèles d'action. La première présente un instrument d'analyse clinique. La seconde propose un guide d'émergence de pratiques professionnelles. La troisième fait état d'une recherche d'émergence de modèles de travailleurs.

Jacques Rhéaume, riche d'une formation en psychologie et en sociologie, a mené récemment une expérience de recherche d'analyse de la sociologie implicite d'un groupe d'intervenants. Il propose une forme nouvelle de recherche en sciences humaines à laquelle il donne le nom d'analyse clinique.

Cette approche s'inscrit dans le vif des rapports entre recherche et action, chercheur et acteurs, particulier et général, théorie et action, compréhension et efficacité, approche disciplinaire et interdisciplinarité. Elle se caractérise par un va-et-vient constant entre la pratique et la recherche des lois explicatives; elle se construit au contact des acteurs. Elle situe le chercheur dans une démarche de résolution de problème. Un savoir se construit par l'expérimentation directe vécue avec l'œil critique du chercheur.

L'analyse proposée se caractérise par les traits suivants : une démarche de recherche qui repose sur un rapport dialectique entre théorie et action de même que sur une interaction chercheur-acteur, qui favorise une coconstruction du savoir. En rendant plus «efficace» la pratique, elle conduit à la production d'une connaissance rigoureuse. Enfin, elle prévoit également l'élaboration d'un savoir sur le processus d'interaction.

Même si l'analyse clinique vise la connaissance du particulier dans sa subjectivité, l'auteur démontre bien que le particulier est porteur de lois «naturelles» et générales. Il montre fort bien aussi que, dans l'analyse clinique, les deux approches compréhensive-interprétative et explicative-causale, loin de s'opposer, se complètent et s'enrichissent mutuellement.

L'analyse clinique se présente comme «une façon différente de faire de la recherche scientifique en sciences humaines et sociales». Elle les regarde et les analyse pour en dégager une conceptualisation organisée du réel, rendant compte des multiples niveaux de la réalité selon plusieurs regards disciplinaires. L'intervention communicationnelle entre chercheur et acteurs permet de mieux comprendre pour agir plus efficacement, dans une logique d'argumentation et d'intégration.

La deuxième contribution, celle d'Yves Saint-Arnaud, constate que la science appliquée ne fournit pas de réponses satisfaisantes aux intervenants. L'auteur propose un guide pour aider les praticiens à conceptualiser leurs modèles d'intervention. Inspiré de la science-action présentée par Argyris et Schön, ce guide a été construit au cours d'une intervention où l'auteur l'a expérimenté auprès d'un intervenant désireux de conceptualiser son modèle d'intervention. Ce modèle est maintenant destiné à une généralisation et à une utilisation par tout praticien.

Saint-Arnaud établit les principes épistémologiques sous-jacents à son orientation : tout intervenant d'expérience possède implicitement un modèle d'intervention qui lui est propre, même s'il a de la difficulté à l'expliciter. Ces modèles d'intervention sont constitués de savoir, de savoir-faire et de savoir-être que chacun développe au cours de sa formation et par ses expériences professionnelles. Certains de ces modèles d'intervention deviennent objets d'analyse, de recherche et objets d'enseignement.

Le métamodèle que présente Saint-Arnaud propose une réflexion en étapes qui touchent autant d'aspects de la pratique. La première porte sur le cadre d'analyse d'un intervenant : ses normes et ses valeurs. La deuxième vise à expliciter comment un intervenant structure sa relation avec le bénéficiaire. La troisième a trait à la théorie du changement de l'intervenant.

La troisième contribution fait état d'une recherche relative à l'émergence de modèles d'intégration de travailleurs d'une entreprise. Fernand Serre et Chantal Viens présentent une réflexion sur les rapports entre d'une part la praxis et d'autre part, la recherche et la formation. Suit une analyse des exigences méthodologiques d'émergence de la praxis et une brève présentation des résultats obtenus au cours de l'utilisation d'une méthode de cueillette et d'analyse de modèles d'action issus de la pratique.

La domination qu'exerce encore la recherche fondamentale et les valeurs qu'elle véhicule disqualifie les connaissances issues de la pratique à cause de son caractère trop utilitaire, trop local, trop idiosyncratique,

trop mouvant! Pour rétablir un meilleur équilibre, Serre et Viens présentent les caractéristiques de la praxis en regard de celles de la recherche. Les objectifs varient par leur finalité respective. Les contextes d'intervention se distinguent par leur structure. Ce sont là des facteurs qui contribuent à isoler les trois éléments du trityque praxis, formation et recherche.

Serre et Viens proposent une voie de concertation qui permet de valoriser et d'expliciter les connaissances issues de la praxis qui sont dévalorisées dans le cadre traditionnel de la trilogie recherche, formation et praxis. Pour ce faire, ils tentent de faire comprendre comment les connaissances liées à la pratique se développent et évoluent.

Une fois qu'on a réponse à la question précédente, reste entier le problème du processus d'émergence de ces connaissances. Après avoir fait part des difficultés inhérentes à cette opération, les auteurs présentent une méthodologie adaptée, qui permet de discriminer les données obtenues et de pouvoir ne retenir que les modèles appliqués par les praticiens, modèles qui sont traduits dans des faits observables.

Cette méthodologie fut appliquée auprès de travailleurs. Elle leur a permis d'expliciter leurs modèles d'intégration. De cette analyse, on a pu expliciter des modèles d'action efficaces que des travailleurs ont développés au cœur de leur action quotidienne.

FORMATION DANS L'ACTION ET LA RECHERCHE

La cinquième section de ce livre relate deux expériences de formation dans et par l'action, dans et par la recherche. La première, celle Julio de Fernandez, «décrit [...] une expérience de formation universitaire de formateur d'adultes». Ce projet a dû vaincre le scepticisme des formateurs en exercice sur la valeur et la pertinence de la formation à cause de souvenir de formation segmentée et éloignée de la pratique vécue précédemment.

Le processus qui est proposé va de la recherche à la formation et à l'action. Une réflexion inscrite dans un projet intégré d'action a mené à une production individuelle et collective du savoir. Le changement de

la pratique de formateur est le résultat d'une action de formation dont le centre est le formateur lui-même.

Cette intervention s'inspire grandement du concept de recherche latino-américaine *Protagonica.* Il s'agit d'une recherche-formation-intervention qui favorise le «passage de la découverte dite scientifique à la pratique concrète du formateur, en passant par une interrogation et par une action sur lui-même».

Cette opération se réalise dans une action systématique sur soi et sur son milieu professionnel. Chacun produit un savoir original sur ce qu'il connaît et sur sa pratique. Tous les participants deviennent des chercheurs et des acteurs. Aussi, on peut dire qu'ils sont des protagonistes d'un changement d'abord individuel et social par la suite.

Fernandez décrit les outils utilisés dans cette expérience: histoire scolaire, cahier de bord et protocoles de mise à l'essai. Leur utilisation s'inspire de plusieurs principes : toute démarche de perfectionnement passe par une réflexion sur soi-même; le point de départ du perfectionnement est le formateur lui-même; la formation doit constituer un tout intégré. Ce texte se termine par la présentation d'un exemple vécu par un groupe de formateurs.

La deuxième contribution vient de Belgique. Il s'agit de l'étude de Bernadette Hauglustaine-Charlier qui fait état d'une recherche sur les enjeux, sur le déroulement et sur les conditions de la formation liée à la pratique, recherche dans laquelle trois acteurs interagissent : des enseignants qui sont des praticiens-chercheurs, riches d'expériences et intéressés à apprendre de leur pratique; des formateurs qui mettent en place les conditions favorables d'apprentissage dans une formation liée à la pratique; enfin, des chercheurs qui analysent le processus de formation et celui de l'apprentissage en cours.

L'analyse des enjeux vécus par les trois acteurs révèlent des divergences; les objectifs de la formation, de l'apprentissage et de la recherche sont tous différents même s'ils sont vécus dans une même expérience. Les tensions générées sont gérées par des interactions et par des régulations multiples. Le but de la formation est de développer des

habiletés de praticiens-chercheurs qui exigent de comprendre les situations de travail, de les analyser et de développer des conduites pédagogiques. Les buts de la recherche sont d'identifier de nouvelles conditions de formation qui permettent d'articuler théorie et pratique, et qui favorisent le transfert des effets de formation sur le lieu de travail.

Plusieurs conditions de formation qui étaient l'objet même du projet d'action ont été testées : explicitation des apprentissages, confrontation de pratiques, apport de savoir et de techniques, intégration de l'objet d'apprentissage et alternance formation-pratique. Elles ont été «affinées, pondérées construites au cours du développement en groupe d'un produit éducatif». Cette démarche fut tout au long une démarche participative, structurée et régulée.

Le déroulement de cette expérience se divise en cinq étapes. La première se caractérise par «faire connaissance» où plusieurs différences, des positionnements, des langages et des rapports au savoir entravaient les échanges. Cette étape a permis d'expliciter ces représentations communes et différentes au groupe. La deuxième étape se caractérise par «les expériences et essais dans les classes». L'expérimentation a fait évoluer le projet et permis une régulation des conditions de formation. La troisième étape se caractérise par «l'élaboration d'un cahier des charges». Les enseignants s'engagent dans cette phase avec de l'insécurité. La quatrième étape se caractérise par la « réalisation et (le) développement». L'accompagnement est une démarche à négocier entre le formateur et le formé. La cinquième et dernière étape se caractérise par le «le développement et la synthèse». Si des différences persistent, on assiste à une collaboration chercheurs-praticiens.

La dernière partie de ce texte traite des conditions pour réaliser une formation liée à la pratique. L'auteure affirme, en conclusion de sa recherche, que les enseignants identifient des apprentissages qui touchent à leur pratique professionnelle. Les connaissances développées prennent un sens lorsqu'elles sont construites et contextualisées. Le sentiment de contrôler la situation pourrait constituer un moteur essentiel. Les interrelations avec les pairs jouent un rôle de stimulation. Les relations de proximité et d'alternance entre formation et pratique seraient essentielles.

PRATIQUE, FORMATION ET RECHERCHE, UNE HISTOIRE DE POUPÉES RUSSES

La dernière section de cet ouvrage offre en quelque sorte en guise de conclusion, une seconde réflexion de Saint-Arnaud. Celui-ci présente une réflexion inspirée de Schön; il part de la pratique, va à la formation jusqu'à la recherche. Après avoir indiqué que le praticien novice progresse rapidement quand il se perfectionne, Saint-Arnaud ajoute que le praticien expérimenté, arrive mal à atteindre, dans des situations difficiles, l'efficacité qu'il désire atteindre en accord avec la loi schönienne : «dans des situations difficiles, il y a une contradiction systématique entre le discours que tient le praticien sur sa pratique et la réalité de sa pratique».

Le savoir homologué a un impact tel que la personne s'y réfère pour rendre compte de ses gestes même si elle ne les applique pas dans son action. Le praticien peut faire référence à des principes appris pour expliquer son action sans qu'il les utilise de fait.

Cet écart échappe au praticien qui le génère. Schön et Argyris proposent une méthode de réflexion dans l'action pour aider les personnes à découvrir cet écart lorsqu'il existe, en en faisant des praticiens chercheurs.

À l'aide de la métaphore des poupées russes, Saint-Arnaud présente le chercheur, le praticien et le formateur; il accorde à chacun la taille, la place et le rapport qui lui convient. Il propose de plus la création de *practicum* qui «favorise le dérangement mutuel». Il décrit les traits des trois types d'acteurs d'un tel *practicum* : les praticiens, les formateurs et les chercheurs.

En définitive, les six parties de ce collectif apportent douze contributions qui sont autant de points de vue sur les liens dynamiques possibles entre recherche, praxis et formation en éducation des adultes. Cette introduction, qui en a présenté les lignes directrices, ne sert qu'à guider chacun vers l'ordre de lecture qu'il voudra bien privilégier.

PREMIER CHAPITRE

LA RECHERCHE DE NOUVELLES FORMES DE FORMATION PAR ET DANS LES SITUATIONS DE TRAVAIL

JEAN-MARIE BARBIER
Conservatoire national des arts et métiers
Paris

INTRODUCTION

Cela apparaît de plus en plus évident aujourd'hui : l'effet le plus durable de la crise économique et sociale ouverte dans les années soixante-quinze est probablement d'avoir favorisé une redéfinition de la place et de la composition des grands facteurs qui interviennent dans la combinaison productive des entreprises. Hier largement dépendant dans son développement des évolutions qui affectent le facteur capital, le facteur travail apparaît actuellement comme jouant au contraire un rôle moteur dans l'accroissement de productivité et dans la recherche de rentabilité des entreprises, et une évolution majeure affecte sa composition, puisque l'on constate que les fonctions intellectuelles d'accompagnement de la production tendent à prendre le pas sur les fonctions proprement opératives.

Cette évolution est probablement de nature à expliquer la cohérence d'ensemble d'un certain nombre de «mutations» contemporaines : le fait que, par exemple, les nouvelles technologies soient essentiellement des technologies de production et de traitement des informations, le lien étroit existant également entre nouvelles technologies et nouveaux modes d'organisation du travail et de la production qui reposent pour l'essentiel sur la participation des opérateurs à la conduite des processus qu'ils mettent en œuvre et plus largement sur le développement d'une dimension cognitive des processus de production, ou encore la relation entre ces nouveaux modes d'organisation et les nouveaux modes de mobilisation des ressources humaines, tous également fondés sur la

généralisation du recours aux ressources affectives et cognitives de l'ensemble des salariés.

Cette évolution n'affecte toutefois pas seulement la mobilisation des ressources humaines; elle affecte également leur production ou mieux encore l'articulation entre leur production et leur mobilisation.

Traditionnellement en effet, on constatait l'existence d'un cloisonnement relatif entre l'économique, défini essentiellement comme l'espace de mobilisation des ressources humaines pour la production, investi essentiellement par l'entreprise, et le social, défini au contraire comme l'espace de production des ressources humaines et investi plutôt par les individus, par les familles, par les institutions et par l'État dans sa fonction de service public. À l'intérieur même de cet espace, la formation apparaissait comme un champ autonome caractérisé comme un acte spécifique de production de nouvelles capacités susceptibles d'être ensuite transférées dans d'autres situations.

Cette situation apparaît aujourd'hui largement remise en cause : beaucoup plus que par le passé, les entreprises interviennent directement dans l'éducation et la formation, et plus largement dans la production des identités, alors que parallèlement, on constate au contraire un retrait relatif de l'État de ses fonctions sociales et une évolution de son mode d'intervention vers des formes décentralisées et impulsant négociation et partenariat; de plus, la formation tend à faire éclater son espace spécifique pour devenir elle-même une fonction d'accompagnement des autres processus. Elle s'engage donc elle aussi dans un certain nombre de mutations majeures cohérentes avec les mutations précédemment évoquées.

C'est ainsi que l'on observe, par exemple, un rapprochement du travail et de la formation, un rapprochement de la recherche et de la formation, un développement des fonctions d'ingénierie et de conseil en formation au détriment des fonctions de production de la formation, une finalisation plus forte de la formation par rapport aux situations qui provoquent son recours, un développement du partenariat et de la dimension locale de la formation, le développement d'une approche globale de la conduite des itinéraire individuels ou encore un appui explicite sur les nouvelles technologies au sein même de l'acte éducatif.

1. LE RAPPROCHEMENT ENTRE TRAVAIL ET FORMATION

Conscient de toutes ces évolutions, le pôle de recherche coordonné par le CNAM[1] s'est donné toutefois simplement pour tâche d'explorer l'une d'entre elles : la recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail.

Concrètement, il s'agit notamment de nouveaux développements de la fonction tutorale dans les entreprises, des organisations qualifiantes, de la démarche dite «nouvelles qualifications», des démarches dites de formation-action, des démarches de qualité et de progrès quand elles fonctionnent explicitement comme outil de formation et, d'une façon générale, des démarches de formation intégrées au travail et à la production.

Certes, la reconnaissance d'effets formateurs des situations de travail n'est pas chose nouvelle, ni aux yeux des acteurs du travail et de la formation, ni aux yeux des chercheurs en sciences sociales : selon les cas, on parlait de formation sur le tas, de formation informelle (Pain, 1990), d'apprentissage expérientiel (Courtois, 1989) ou encore de socialisation professionnelle (LASTREE-CNRS, 1989). La survenance de tels effets s'explique sur le plan théorique par le fait que l'acte de travail, qui a pour résultat spécifique la production ou la transformation de biens et de services, parce qu'il suppose à cette occasion la mobilisation de capacités et plus largement de composantes identitaires dans l'exercice d'activités concrètes, a pour effet, du simple fait de cet exercice, de modifier ces capacités ou composantes identitaires; autrement dit, il laisse des «traces» qui une fois appropriées, intégrées au sein des personnalités individuelles ou collectives, tiennent une place essentielle dans les transformations identitaires et dans la production notamment des identités socioprofessionnelles.

Reconnue, cette réalité n'était toutefois utilisée comme telle que dans des secteurs relativement limités de la vie sociale et professionnelle : formation par alternance entre situation de travail et situation de formation, en contrat d'apprentissage par exemple. Encore s'agissait-il davantage de spéculation sur la survenance de ces effets plutôt que

1 Constitué par l'AFPA, le CEREQ, CITADEL, le CNAM, le LASTREE-CNRS, le SUFCOB – Université de Dijon, l'Université de Genève.

d'une maîtrise pratique des conditions de leur production puisque l'alternance mise en place était le plus souvent de type juxtapositif[2].

Il en va tout autrement, semble-t-il, avec l'expérimentation des nouveaux dispositifs précédemment cités et plus largement des nouveaux modes d'organisation du travail qui les portent. Il apparaît en effet qu'à l'initiative des entreprises elles-mêmes ou avec leur participation active se formalisent des actions qui ont explicitement pour objectif, à la fois et simultanément, de transformer les processus de production de biens et de services, et de transformer les agents individuels ou collectifs qui y sont engagés. Autrement dit, la transformation des identités au travail n'est plus seulement un effet de ces actions, elle en constitue le résultat attendu au même titre que l'amélioration des résultats industriels.

2. TRANSFORMATION DE LA PRODUCTION ET TRANSFORMATIONS IDENTITAIRES

Le projet développé par le pôle de recherche a donc pour objectif essentiel d'étudier les caractéristiques communes de ces actions, leurs conditions d'émergence et leurs fonctions et, par là même, de faciliter auprès de différentes catégories d'acteurs la conception et le développement de nouvelles actions.

Se plaçant au niveau de la conduite d'ensemble de ces actions, il privilégie l'étude de leur fonctionnement global, des contextes et des politiques dans lesquelles elles s'inscrivent plutôt que l'étude microsociale du fonctionnement cognitif de chacun des individus concernés par ces actions. Dans la lignée des travaux de Piaget sur les rapports entre opératoire et pensée, il reconnaît toutefois la place de ces mécanismes dans les transformations identitaires repérées, mais les analyse davantage au niveau collectif (par exemple avec les notions d'«opérateur collectif» ou d'«image opérative collective[3]») qu'au niveau individuel. Il relève du champ des recherches sur la production de changement et mobilise à ce titre, à partir d'une approche pluridisciplinaire intégrée,

2 En 1975, Malglaive parlait déjà de «fausse alternance». *Revue française de pédagogie*.

3 Développée par le psychologue soviétique Ochanine : voir *L'image opérative*, Actes du séminaire du 1er au 5 juin 1981, Université de Paris, Centre d'éducation permanente.

des outils conceptuels, théoriques et méthodologiques pour rendre compte de cette production de changement.

Il a été convenu de dire qu'il y avait dispositif de formation par et dans les situations de travail, et donc objet de recherche, chaque fois qu'il était possible d'observer et d'expliciter des actions, des processus ou des démarches qui ont pour visées ou pour résultats combinés des transformations de la production et des transformations identitaires. Ces dispositifs se manifestent par l'existence de moyens supplémentaires en accompagnement de la situation de travail et en rapport avec cette double finalité. Ils sont observables dans les temps et, pour une part, sur les lieux du travail, et ils impliquent les acteurs du travail. Ils peuvent être de nature et de forme très diverses : temps, argent, hommes, outillage et instrumentation, organisation.

En termes de résultats il s'agit de transformations collectives et individuelles qui peuvent s'opérer à différents niveaux. Ces niveaux de transformation sont reconnus ou envisagés comme tels par les acteurs concernés : entreprise, promoteurs et concepteurs, opérateurs et salariés.

3. UN DISPOSITIF DE RECHERCHE EN ISOMORPHISME AVEC L'OBJET ÉTUDIÉ

Le pôle de recherche constitué par le CNAM est né d'une dynamique antérieure de recherche sur le tutorat qui avait déjà impliqué plusieurs types d'acteurs : chercheurs, professionnels de la formation, responsables en entreprise. Il rassemble plusieurs institutions et/ou chercheurs qui relèvent de disciplines différentes et déjà engagés dans des travaux sur la production de compétences en situation de travail ou sur les voies de développement de la formation en entreprise. Il propose un cadre commun de travail et des moyens d'échanges aux équipes et personnes qui le constituent.

Le travail est réparti en trois temps. *Premier temps*. – Élaboration d'une problématique, d'une méthodologie et d'un questionnement communs portant notamment sur la promotion de ces actions, sur les caractéristiques des entreprises et des contextes dans lesquels elles s'intègrent, sur la conception et la mise en place de ces actions, sur leur fonctionnement, sur leur évaluation par les acteurs, sur l'analyse de leurs résultats

et effets. *Deuxième temps*. – Analyse et production site par site, effectuée par des équipes autonomes en référence au cadre commun[4]. *Troisième temps*. – Une analyse transversale mettant en relation les résultats ainsi obtenus, centrée sur la mise à jour des caractéristiques communes des dispositifs de formation par et dans les situations de travail et l'établissement d'une éventuelle typologie de ces dispositifs, le tout devant donner lieu à production d'un ouvrage collectif.

Le présent article est en fait consacré à une première présentation de ces résultats. En cohérence avec ce que nous avons dit de la nature de l'objet étudié (la production de changement), nous les ordonnerons autour de l'étude de trois grandes fonctions plus généralement repérables dans l'étude des actions : la fonction maîtrise d'ouvrage, c'est-à-dire l'étude des situations, des acteurs et des enjeux qui provoquent le recours aux dispositifs, la mise à disposition de moyens pour leur promotion, et le transfert de leurs résultats; la fonction maîtrise d'œuvre, c'est-à-dire tout ce qui touche à leur architecture et à leur finalisation par les acteurs concernés (objectifs – conception – évaluation); la fonction réalisation proprement dite, c'est-à-dire le fonctionnement même de ces dispositifs et leurs résultats.

4. LES CONTEXTES D'ÉMERGENCE ET DE PROMOTION DES DISPOSITIFS ÉTUDIÉS

L'analyse des différentes monographies produites nous conduit à faire cinq observations.

— *Première observation*

Les entreprises dans lesquelles on constate la mise en place des dispositifs d'émergence et de promotion sont des entreprises déjà engagées dans un processus de mutation affectant leur production.

4 Huit monographies ont été ainsi rédigées; elles portent sur deux types de terrains : des grandes entreprises qui ont été à l'origine d'expérimentations sur les organisations qualifiantes, sur les formations qualifiantes, sur la fonction tutorale et sur la recherche de nouvelles formes et voies de formation; des PME engagées dans des expériences d'ingénierie de la fonction tutorale, de formation en alternance ou participant à des actions conduites par la Mission nationale «nouvelles qualifications».

Confrontées à des contraintes fortes, soit de concurrence, soit de recherche de compétitivité, et s'orientant vers des productions à forte valeur ajoutée, toutes les entreprises de l'échantillon cherchent à redéfinir leur activité ou à en créer de nouvelles. Ce mouvement de réorientation et de diversification de la production se conjugue avec une exigence de qualité et prend évidemment des formes variables selon la position de ces entreprises sur le marché et leurs caractéristiques économiques.

On observe notamment deux configurations différentes : des petites entreprises de création récente en phase de croissance de leur activité et des grandes entreprises ou des établissements de grandes entreprises de création ancienne. Les premières se situent sur un marché en expansion (par exemple l'audiovisuel, la reproduction) mais très concurrentiel, et elles cherchent à diversifier leur activité par la définition de nouveaux produits (par exemple la vente d'ingénierie); leur enjeu est de maintenir ou de développer leur position sur un marché nouveau pour elles. Les secondes sont en phase de recomposition de leur activité et de diversification de leurs produits ou de leurs services en ce sens qu'elles passent d'une production de masse indifférenciée à une production diversifiée et de qualité; leur enjeu est de maintenir ou de conquérir une position économique sur un marché en transformation. C'est le cas par exemple d'une grande entreprise textile obligée d'abandonner sa principale production pour lui en substituer une autre; c'est le cas également d'une grande entreprise de biens d'équipements passant de la vente de matériel à la négociation de solutions apportées au client; c'est le cas encore d'une grande entreprise chimique obligée, dans les années quatre-vingt, à diversifier et à augmenter le niveau technique de sa production.

Tout se passe en fait comme si les dispositifs de formation par et dans les situations de travail pouvaient ainsi avoir comme première fonction, avec la mise en place de nouvelles structures organisationnelles, d'intégrer et de faire participer les opérateurs à la gestion de l'évolution de la production dans les lieux où ceux-ci œuvrent directement. L'intégration du personnel à la conception des procédés de fabrication, à la réflexion qui porte sur leur amélioration et à l'évaluation des résultats auxquels ils aboutissent est à même d'assurer une plus grande flexibilité de la production. Ceci serait d'autant plus vrai que les dispositifs favorisent l'analyse de la demande, la recherche de qualité, la pro-

duction de solutions nouvelles, l'invention de nouveaux modes opératoires par l'expression, les témoignages et la réflexion des opérateurs.

— *Deuxième observation*

Les entreprises dans lesquelles on constate la mise en place de ces dispositifs sont des entreprises qui fonctionnent sur leur marché interne et qui cherchent à s'attacher leur main-d'œuvre.

La recherche de flexibilité de la production implique également la recherche de flexibilité des hommes. Dans les entreprises de l'échantillon, on n'observe toutefois pas de flexibilité par externalisation. Toutes les entreprises fonctionnent sur leur marché interne et cherchent à s'attacher leur main-d'œuvre. Ce contexte qui domine largement en ce domaine en est un de gestion des emplois et de promotion de la mobilité interne individuelle et collective, horizontale et verticale.

Trois cas de figure sont toutefois à distinguer : a) la situation des entreprises qui recrutent mais qui rencontrent des difficultés à trouver de la main-d'œuvre au niveau et au contenu de qualification souhaité (cas des PME) et qui voient dans le recours aux dispositifs un moyen de substitution pour contourner les problèmes posés par cette pénurie; elles les utilisent pour recruter à moindre coût, le personnel recherché; b) la situation des entreprises devant faire face à un problème de conversion ou d'adaptation de leur activité : les dispositifs servent alors à faciliter une mobilité interne horizontale et les aspects recomposition et intégration des tâches, polyvalence, multicompétence, appel à l'autorité et à la responsabilité sont largement présents; c) la situation enfin des entreprises devant faire face à une transformation profonde de leur *process* : c'est le cas dans l'échantillon de l'entreprise chimique, mais plus largement celle des industries métallurgiques. Dans ce cas, les dispositifs facilitent un processus de mobilité interne ascendante et si les aspects recomposition et redéfinition des tâches sont toujours présents, il s'y ajoute aussi une composante de certification qui implique un partenariat avec une instance certificative.

Au total, tout se passe donc comme si les dispositifs ne jouaient donc pas seulement une fonction de gestion de la flexibilité de la pro-

duction, mais également une fonction d'internalisation de la gestion des emplois par optimisation des ressources existantes.

— *Troisième observation*

Enfin, les entreprises dans lesquelles on constate la mise en place de ces dispositifs sont des entreprises engagées dans un processus de redéfinition des professionnalités mobilisées, en lien avec les mutations technologiques et organisationnelles qui affectent le processus de production.

Là encore, on peut distinguer deux cas de figure : a) une organisation artisanale polyfonctionnelle dans les PME en croissance qui évolue vers une spécialisation de leurs fonctions; c'est le cas, par exemple, d'une entreprise de travaux publics traditionnellement organisée en équipe de chantier et où on observe de la part des entreprises la volonté de faire émerger des spécialisations au sein de l'équipe; b) une spécialisation taylorienne dans les grandes entreprises ou dans les établissements des grandes entreprises qui évolue au contraire vers une recomposition des tâches et une redistribution des fonctions par intégration ou par décloisonnement, selon les cas, pour des fonctions transversales.

Les dispositifs ont alors pour fonction d'expliciter, de formaliser les professionnalités nouvelles qui émergent et se substituent aux anciennes, par exemple, un emploi de soigneur de filature qui maîtriserait techniquement et en termes de qualité l'ensemble des phases de la production du fil dans la filature. Dans certains cas, il s'agit d'organiser et de recomposer tous les emplois de l'entreprise (dans l'entreprise de biens d'équipement) ou de recomposer le métier de l'entreprise (dans l'entreprise chimique).

Ils jouent d'autant plus cette fonction qu'ils ne se limitent pas au travail prescrit ni aux structures formelles, mais qu'ils prennent en compte le réel et l'informel, et qu'ils font participer les personnels concernés dans le processus de conception et de mise en place des nouveaux référentiels et compétences que génère la reconstruction des professionnalités et des métiers en question.

— *Quatrième observation*

Cette polyfonctionnalité des dispositifs explique probablement qu'à l'occasion de leur mise en place, on observe souvent la présence d'une configuration d'acteurs qui établissent ou non des liens significatifs entre leurs systèmes d'intérêt et entre leurs enjeux et les résultats attendus.

Différents types d'acteurs sont en effet habituellement repérables dans la maîtrise d'ouvrage de ces dispositifs : État, directions d'entreprise, organismes professionnels, salariés eux-mêmes ou hiérarchie opérationnelle, organismes de formation etc. La mobilisation de ces différents acteurs est rendue possible par les effets conjugués de plusieurs facteurs, parmi lesquels on peut citer :

- la présence d'acteurs qui ont les capacités nécessaires pour engager des partenaires internes et/ou externes (instance de prise de décision, ligne hiérarchique, pouvoirs publics etc.) et qui sont porteurs de projets d'action relatifs à l'organisation de parcours professionnels du personnel, à la formalisation, à la capitalisation et au transfert des savoirs et savoir-faire existants, à la reconnaissance de la valeur de ces savoirs et de leurs différentes formes de manifestation etc.;
- la présence d'histoires communes, de traditions de collaboration, de la mémoire collective, la conscience d'intérêts réciproques et partagés, et qui sont à l'origine de volontés convergentes des acteurs à reconduire de nouveaux dispositifs et à établir un consensus sur les politiques à mener et sur les méthodologies à mettre en place. Le recoupement des informations recueillies permet de dire que ces dispositifs concernent le plus souvent une population dite stratégique ou prioritaire, à l'égard de laquelle un ou plusieurs acteurs ont, dans le cadre d'une politique professionnelle ou sociale un projet de changement ou d'insertion (intégration, redynamisation, qualification, etc.). Ceci donne souvent lieu à la formalisation d'accords de partenariat entre les différents acteurs en présence, notamment entre entreprise et pouvoirs publics.

— *Cinquième observation*

La promotion d'un dispositif particulier reste toutefois le fait d'un maître d'ouvrage dominant qui mobilise ou non d'autres acteurs, ce qui présente d'importantes conséquences aussi bien sur le public ciblé, sur le champ dominant des enjeux, sur l'origine des moyens investis, que sur l'inscription temporelle des dispositifs par rapport aux changements en cours et, donc, sur la fonction plus générale de ces dispositifs.

Nous pouvons de ce point de vue, au regard des conditions de promotion de ces dispositifs, distinguer quatre types de situations qui déterminent directement l'architecture générale de ces dispositifs, leur fonctionnement, leurs résultats et effets.

Une première situation caractérisée par le fait que les actions ou processus mis en place le sont à l'initiative de la direction et s'inscrivent dans sa politique, sans partenariat externe. C'est le cas notamment de la formation des commerciaux dans la grande entreprise de biens d'équipement et de la formation des mini-entrepreneurs dans une entreprise de transformation agro-alimentaire.

Le public cible est alors une population de l'entreprise jugée stratégique pour son développement.

Les enjeux sont d'abord des enjeux d'évolution et de flexibilité de la production : il s'agit de faire face à une évolution de la demande, à une amélioration de la qualité ou de la diversité des produits, aux nécessités de lancement d'un nouveau modèle ou à une réorientation de l'activité.

Les moyens investis sont essentiellement des moyens internes à l'entreprise : temps pris sur la production, locaux, installations, personnels.

De façon significative, on constate que ces dispositifs s'inscrivent dans une logique temporelle d'adaptation aux transformations en cours. Pour cette raison, nous parlons d'une fonction dominante d'adaptation aux évolutions de la production (ou de gestion de la flexibilité).

Les situations caractérisées par le fait que l'entreprise est maître d'ouvrage des actions et processus étudiés, mais en partenariat avec les pouvoirs publics ou des institutions porteuses des intérêts et moyens publics, et notamment des instances intéressées par la délivrance de certifications. C'est le cas notamment des groupes-métiers dans la grande entreprise chimique et, plus largement, des grandes entreprises traditionnelles qui disposent de vastes équipements (industries métallurgiques et mécaniques) et engagées dans un processus de redéfinition de leur métier.

Le public cible est alors une population de l'entreprise engagée dans un processus de mobilité ascendante. Les enjeux dominants pour les différents partenaires sont des enjeux de professionnalité et de qualification. Pour les directions, d'entreprise, le changement de la structure des qualifications est un point de passage obligé pour la redéfinition du métier de l'entreprise. Cet enjeu de production de capacités reconnues, par un dispositif qui fonctionne comme un dispositif de promotion sociale, est également partagé par les pouvoirs publics, dont c'est la fonction traditionnelle dans le prolongement de leur rôle au sein du système éducatif. Il est également partagé par les salariés eux-mêmes, intéressés par la reconnaissance de leur formation et de leur qualification.

Les moyens investis sont à la fois des moyens internes à l'entreprise, des moyens mis à disposition par les pouvoirs ou les institutions publics (heures d'enseignant, ressources pédagogiques, etc.), ou encore du temps et de la disponibilité des salariés eux-mêmes, y compris hors travail.

De façon significative, on constate que ces dispositifs s'inscrivent dans une logique d'anticipation des changements en cours, ce qui suppose de la part de ces entreprises une relative maîtrise de ces changements et donc une position qui probablement reste forte sur les différents marchés. Pour cette raison, nous pouvons parler d'une fonction dominante d'anticipation d'un processus de recomposition des qualifications.

Les situations caractérisées encore par le fait que les actions ou processus mis en place le sont d'abord par les pouvoir publics ou des groupements professionnels, sur lesquels s'appuient les entreprises. C'est le cas notamment des actions qui relèvent de la démarche «nouvelles

qualifications» et, plus généralement, des PME qui s'appuient sur des dispositifs impulsés par l'État. C'est le cas également, dans l'échantillon, d'une entreprise intermédiaire qui n'est pas soumise à une logique strictement économique et dont la production peut être qualifiée de production d'employabilité et de prévention. Pour cette entreprise, le dispositif observé est conçu comme sa raison d'être.

Les publics cibles sont alors souvent des publics dits «prioritaires» au regard de l'action des pouvoirs publics : jeunes, chômeurs longue durée de faible niveau de scolarisation et de qualification.

Les enjeux apparaissent alors essentiellement sur le terrain de l'emploi. Les pouvoirs publics poursuivent essentiellement un objectif d'insertion socioprofessionnelle de ces mêmes publics, ce qui s'inscrit dans une nouvelle fonction de l'État beaucoup développée depuis l'ouverture de la crise et se combine éventuellement avec la fonction traditionnelle de production de certification et de qualification pour ces mêmes publics. Les entreprises, souvent en bonne position sur le marché des produits mais en position faible sur le marché du travail, cherchent à recruter et à s'attacher une main-d'œuvre dont ils ne peuvent s'assurer les services; elles limitent par ailleurs leurs risques d'erreur, grâce au prérecrutement, et leurs coûts, grâce aux exonérations de charges sociales dans les formules de contrat er alternance. Les organismes de formation placent des stagiaires et les intéressés peuvent, grâce à ces dispositifs, accéder à un emploi et acquérir ou réacquérir une identité socioprofessionnelle.

Plus que les autres dispositifs, ces dispositifs investissent des moyens publics dans le cadre de montages complexes. Ils s'inscrivent, selon les cas, dans une logique temporelle d'ajustement (majorité des cas) ou d'anticipation (démarche nouvelles qualifications) des changements en cours. Nous parlerons de fonction dominante de gestion de l'emploi. Au total, nous pourrions établir un tableau des conditions de promotion de ces dispositifs qu'on peut se représenter comme suit.

Tableau 1 – Conditions de promotion des dispositifs de formation par et dans les situations de travail

	1er type de situation	2e type de situation	3e type de situation
Maîtrise d'ouvrage	Direction de l'entreprise sans partenariat externe	Entreprise en partenariat avec les pouvoirs publics	Pouvoirs publics ou groupements professionnels s'appuyant sur les entreprises
Public cible	Population stratégique pour le développement de l'entreprise	Population en mobilité ascendante	Publics «prioritaires» (jeunes, chômeurs etc.)
Champ dominant des enjeux	Production	Professionnalité et qualification	Emploi
Inscription du dispositif par rapport aux changements en cours	Adaptation	Anticipation	Ajustement le plus souvent (quelquefois anticipation)
Fonction dominante	Gestion de l'évolution de la production et de sa flexibilité	Recomposition des qualifications	Internalisation de la gestion des emplois

5. ARCHITECTURE ET CONCEPTION

Si nous nous intéressons à présent à l'architecture des moyens prévus par les concepteurs de ces dispositifs, nous pouvons également, dans l'état actuel de nos travaux, faire quatre observations dont chacune fait l'objet d'une subdivision de la présente section.

5.1 Des dispositifs complexes à modalités dominantes

Habituellement complexes, ces dispositifs se caractérisent néanmoins par un point d'ancrage dominant.

— *Des dispositifs complexes*

Comme d'ailleurs le dispositif de recherche qui les a pris pour objet, les dispositifs de formation par et dans les situations de travail se caractérisent par l'imbrication de structures très variées : groupes de production, groupes métiers, groupes d'expression, groupes de progrès, groupes d'analyse des pratiques, de construction de formation, tutorat, immersion sans oublier l'inclusion de moments de formation formelle. Tout se passe en effet comme si on ne pouvait pas espérer les transformations attendues à un niveau donné d'enjeux sans que soient pris en charge par ailleurs d'autres niveaux d'enjeux. C'est ce qu'on voit bien, par exemple, à propos de la démarche «nouvelles qualifications» pour laquelle la poursuite des enjeux d'emploi passe par la définition de nouvelles professionnalités. Ceci est vrai également des différents niveaux de fonctionnement de l'entreprise : tout se passe comme si les concepteurs ne pouvaient pas espérer une modification au niveau microsocial, individuel, si en même temps l'unité de travail et, plus largement, l'organisation n'étaient pas concernées. Ceci explique probablement qu'on puisse déterminer différents niveaux de tutorat dans le développement de la fonction tutorale (les tuteurs hiérarchiques, relais, opérationnels).

— *Des modalités néanmoins dominantes*

Dans certains cas, le point d'ancrage dominant est la formation de groupes qui correspondent aux équipes de travail naturelles, telles qu'elles sont structurées par le collectif de travail avec leur supérieur hiérarchique. Leur objet porte sur la résolution d'un problème opérationnel, relevant du champ du travail et des activités professionnelles. Leur finalité est de trouver une meilleure efficacité collective. Ils sont conduits, selon une démarche de projet, avec des fonctions de conception, de pilotage, de régulation, d'évaluation identifiées et selon un déroulement en temps réel. Leur produit consiste en la production ou au remplacement de nouveaux modes opératoires ou comportements.

Dans l'échantillon, il s'agit plutôt des dispositifs à enjeu dominant de production.

Dans d'autres cas, le point d'ancrage dominant est au contraire la présence d'un moment d'immersion en entreprise accompagné et suivi

par un tutorat de proximité assuré par des professionnels. Ce moment est un moment moteur, car il est censé provoquer la prise de conscience de besoins de formation auxquels devront répondre des cours organisés en centre et la construction d'un itinéraire individualisé d'organisation souple qui implique le passage par une certaine diversité de situations professionnelles. Ces parcours sont conçus notamment de manière à élargir la vision d'une fonction à ce qui est à son amont et à son aval.

Dans l'échantillon, il s'agit plutôt des dispositifs à enjeu dominant d'emploi.

Dans d'autres cas, il semble que le point d'ancrage dominant soit la constitution de groupes tels que les «groupes métiers» qui réunissent des opérateurs, des agents de maîtrise, des cadres et des formateurs de l'Éducation nationale qui ont pour tâche la reconstitution d'un métier. L'identification des qualifications actuelles et potentielles, leur traduction en compétence sont distribuées en objectifs pour la constitution d'un référentiel métier.

Le dispositif est alors construit lui aussi sur une individualisation des parcours et des apprentissages. Il associe des formateurs externes et internes (par exemple, agent de maîtrise détaché). Les postes de travail sont utilisés comme outils de la formation qui peut se dérouler entièrement dans les locaux du site industriel. Le dispositif associe apprentissages professionnels et apprentissages généraux. La reconnaissance des acquis se fait dans le cadre d'unités capitalisables.

Dans l'échantillon, il s'agit plutôt des dispositifs à enjeu dominant de qualification.

5.2 Des dispositifs évolutifs à mode dominant de détermination des objectifs

Évolutifs, ces dispositifs se caractérisent aussi néanmoins par un mode dominant de détermination des objectifs et des itinéraires de développement des publics-cibles. En cohérence avec les distinctions précédentes, nous pouvons repérer trois situations.

Un premier cas touche les objectifs et les modalités de développement du public cible qui ne sont pas définis pour eux-mêmes et qui

ne se distinguent pas des objectifs ni des modalités du travail. Ce sont les objets du travail, la poursuite collective de l'amélioration de ses processus et de ses résultats qui favorise la production de nouvelles représentations individuelles et collectives, et par là la production de nouvelles compétences individuelles et collectives des participants. Cette situation est appelée FIO (formation informelle organisée) dans les travaux du LASTREE. Elle apparaît le mode le plus fréquent dans les dispositifs à enjeu dominant de production.

Un second cas concerne les objectifs et les itinéraires de développement du public qui ne sont pas déterminés à l'avance, mais qui émergent progressivement à partir du vécu des situations de travail. Ils intègrent des moments de formation formelle et des moments de formation en situation de travail. Ces derniers sont déterminés autour d'objectifs pratiques et leur atteinte s'effectue à l'occasion d'échanges et de rencontres avec l'environnement professionnel où sont mobilisés, transmis et produits des savoirs. Cette situation est appelée FII (formation informelle instituée) dans les travaux du LASTREE. Elle apparaît le mode le plus fréquent dans les dispositifs à enjeu dominant d'emploi.

Enfin, un dernier cas comprend les objectifs et les itinéraires de développement du public cible, de façon plus générale, la conduite des actions qui fait l'objet d'une planification et d'une programmation précise. Ils sont définis et finalisés par rapport à la situation de travail et une articulation est recherchée entre les différents modes de formation. Cette situation apparaît le mode le plus fréquent dans les dispositifs à enjeu dominant de qualification.

5.3 Des dispositifs articulés avec la fonction formation

S'intégrant dans le cadre de politiques plus larges, ces dispositifs présentent encore plusieurs modes d'articulation avec la fonction formation. Là encore, nous pouvons distinguer trois situations.

Il y a d'abord les entreprises où la fonction formation est clairement identifiée et intègre toutes les formes de formation. Les dispositifs observés participent alors au développement de cette fonction en articulant formation formelle et informelle et en diffusant la formation auprès des fonctions opérationnelles. Dans l'échantillon, le terrain dominant

des enjeux est plutôt la production; les dispositifs servent donc en même temps des objectifs de flexibilité et d'amélioration de la formation et de la production...

Ce sont ensuite les entreprises où il n'y a pas de fonction formation clairement identifiée mais où existe une tradition de formation sur le tas, d'emblée intégrée aux situations de travail, peu ou non formalisée. Les activités de formation proprement dites sont alors soit externalisées, soit inexistantes. Le recours aux dispositifs représente alors un moyen de formalisation de la formation informelle ou de mise en place d'une fonction formation interne. Dans l'échantillon, le terrain dominant des enjeux est plutôt l'emploi; les dispositifs servent donc en même temps des objectifs d'internalisation de la gestion de l'emploi et de la formation.

Ce sont enfin les entreprises où la fonction formation est clairement identifiée, mais où les dispositifs restent extérieurs et autonomes par rapport à cette fonction. Ces derniers sont alors en rupture avec les pratiques antérieures de formation; ils articulent dans de nouveaux espaces et avec plus ou moins de réussite les diverses modalités formelles et informelles. Dans l'échantillon le terrain dominant des enjeux est la qualification; les dispositifs poursuivent donc en même temps des objectifs de recomposition de la fonction formation et des qualifications.

5.4 Des dispositifs différents à maints égards

Enfin, ces dispositifs se différencient selon leur mode de production, de mobilisation, d'acquisition des savoirs. Trois types de cas à nouveau se présentent.

Dans un premier cas, les savoirs sont produits, mobilisés et acquis dans le cadre du même dispositif, ce que désigne d'ailleurs assez bien la notion de formation-action, ou de formation-recherche-action.

Dans un second cas, la situation de travail apparaît davantage comme une situation d'activation et de mobilisation de savoirs détenus auparavant par l'environnement professionnel notamment.

Enfin, dans un troisième cas, la situation de travail paraît jouer un rôle de reconstruction et de finalisation des savoirs. Dans l'entreprise

chimique par exemple, l'appropriation de notions théoriques en physique est prévue en recontextualisant les savoirs dans des problèmes quotidiens de vitesse, de pression; les notions de français sont intégrées par l'utilisation de documents de transmission des consignes, de fiches techniques, etc.

Au total, on le voit, nous pouvons faire l'hypothèse, qui reste à approfondir, d'une cohérence d'ensemble de l'architecture des dispositifs que, dans le cas de notre échantillon, nous pouvons représenter de la manière suivante (tableau 2).

Tableau 2 – Incidence de la fonction dominante des dispositifs sur leur architecture

	Enjeux dominants de production	Enjeux dominants d'emploi	Enjeux dominants de qualification
Point d'ancrage ou modalité dominante	Constitution de groupes de travail correspondant aux groupes de production	Immersion en situation de travail et tutorat	Production d'un référentiel de métier
Mode de détermination des objectifs et itinéraires des publics cibles	Pas de détermination d'objectifs ni d'itinéraires de développement distincts des objectifs et modalités du travail	Objectifs et itinéraires non déterminés à l'avance, mais émergents du vécu de la situation de travail. Progression personnalisée	Planification et programmation précise à partir de la traduction du référentiel métier en référentiel formation.
Articulation du dispositif à la fonction formation	Intégration dans une fonction formation identifiée. Le dispositif participe à son développement.	Absence d'une fonction formation identifiée. Le dispositif aide à la mise en place d'une fonction de formation interne.	Rupture avec la fonction formation existante. Le dispositif participe à sa recomposition.
Mode de production, mobilisation, acquisition des savoirs	Savoirs produits en même temps que mobilisés et appropriés	Activation et mobilisation des savoir en situation de travail	Reconstruction et finalisation des savoirs autour de la situation de travail

6. FONCTIONNEMENT ET RÉSULTATS

Pour rendre compte de la fonction majeure de ces dispositifs, à savoir l'utilisation du travail comme outil de formation, le pôle de recherche a émis l'hypothèse centrale que la situation de travail devient situation de formation à partir du moment où l'acte de travail lui-même devient explicitement occasion de réflexion et de recherche de la part de ceux qui sont impliqués dans sa réalisation. Autrement dit, c'est l'engagement par les opérateurs d'un processus de production de représentations nouvelles et spécifiques par rapport à l'acte de travail en cours, anticipatrices et/ou rétrospectives, finalisées par lui ou le finalisant, qui permet à la fois, et dans un même temps, de transformer l'action, grâce aux nouvelles représentations produites sur son évolution possible, et de transformer les opérateurs, grâce aux nouvelles capacités et dispositions produites par l'exercice même de ce processus de production de nouvelles représentations.

Ce serait ainsi l'intelligence de l'acte de travail par ceux qui le réalisent qui assurerait son aspect formatif.

Cette hypothèse serait en tout cas de nature à expliquer le fait que la plupart des dispositifs innovants aujourd'hui comportent à la fois un volet action, un volet recherche et un volet formation. Elle expliquerait plus généralement la convergence que nous avons constatée plus haut entre nouveaux modes d'organisation du travail qui comportent de plus en plus fréquemment une activité formalisée de réflexion anticipatrice et rétrospective des opérateurs sur les processus qu'ils mettent en œuvre dans la production, nouvelles formes de formation donc de plus en plus liées aux situations de travail, et nouvelles formes de recherche, qui s'efforcent de plus en plus de maîtriser leur articulation avec les pratiques, avec les situations, avec les problèmes qui les déclenchent.

Les différents terrains dont nous disposons n'offrent pas, nous l'avons vu, des configurations entièrement comparables quant aux formes de travail utilisées, dans le but de valider cette hypothèse.

Dans certains dispositifs, des groupes de travail sont constitués avec une taille définie, un objectif clair et partagé, et une durée de vie

limitée. Dans d'autres dispositifs, les groupes se constituent ponctuellement en fonction des contraintes de la situation de travail. Il n'en reste pas moins que les modes de fonctionnement de ces groupes présentent plusieurs caractéristiques semblables :

6.1 Des dispositifs qui ont pour objet de transformer le travail

Dans certains cas (la majorité), tout se passe comme si les entreprises mettaient en place, elles-mêmes ou en partenariat avec des organismes de formation ou avec des cabinets conseil des moments et des lieux privilégiés de réflexion collective sur le travail effectué, sur les façons de le réaliser, dans une perspective de changement ou d'adaptation à de nouvelles situations. On peut alors parler de dispositif affirmé et volontaire. C'est le cas notamment des groupes de projet, des groupes de coordination, des groupes qualité, des groupes métiers mis en place avec les objectifs clairement définis et un cahier des charges pour construire et accompagner les changements dans lesquels est engagée l'entreprise. Dans les groupes métiers par exemple, la démarche utilisée est la suivante : les participants inventorient de la façon la plus exhaustive possible les différentes activités actuelles d'un des métiers pratiqués dans l'usine. La description de ces activités peut s'appuyer dans un premier temps sur le compte rendu d'une journée de travail pour élargir ensuite le propos à des activités transversales.

Dans d'autres entreprises, nous observons un certain nombre de pratiques plus implicites, intégrées à la situation de travail, d'échanges au sein de petits groupes instables en situation de production. Ces pratiques utilisent les mêmes mécanismes que les précédentes, mais de façon moins formalisée : l'entreprise n'articule pas de façon consciente et volontaire les moyens autour des objectifs qu'elle s'est donnés. On peut relever ainsi sur plusieurs terrains des moments privilégiés d'échanges entre les opérateurs et la hiérarchie sur la base d'une explicitation des actes ..e travail et d'une recherche de solution à un problème inédit de production (par exemple, l'installation d'un nouveau matériel).

Ces deux types de dispositifs sont en fait la manifestation, à des degrés de conscience et maîtrise différents, de moyens articulés autour

de la formalisation du travail dans une perspective de changement du travail. «Dire le travail» a dans cette perspective fonction de la changer.

Significativement d'ailleurs, l'explicitation et l'analyse ne se limitent au seul acte de travail concerné, mais s'étendent à son environnement et à son articulation avec son environnement. Ainsi dans le tutorat, un lien est fait entre l'exercice d'une fonction et celles situées en amont et en aval. De la même façon, dans le cas des démarches de qualité, on constate une rupture de la discontinuité entre fonction commerciale et fonction de production. D'une manière générale, les analyses de contexte apparaissent particulièrement pertinentes lorsque les activités choisies sont stratégiques de l'entreprise, vecteurs de changement ou marquées par une forte intégration. Ce qui se trouve en jeu n'est pas seulement une fonction ou une activité, mais l'ensemble du processus de l'entreprise.

6.2 Des dispositifs qui donnent aux opérateurs à la fois un statut d'objet et de moyen du processus de transformation

Contrairement à l'approche taylorienne dans laquelle la formalisation du travail s'effectue en extériorité, ce qui a pour effet de concentrer les savoirs professionnels sur quelques catégories chargées de sa conception et de son contrôle au détriment de la majorité des travailleurs, cette explicitation et cette analyse du travail est effectuée par ceux là mêmes qui le réalisent.

Cette implication de salariés jusqu'alors peu sollicités repose souvent sur une prise de parole, sur une mise en forme écrite ou encore sur une schématisation du travail réel ou des transformations qu'il peut connaître.

Ceci présente un double effet. D'une part, la formalisation rétrospective du travail réel par les opérateurs conduit à reconnaître comme savoirs des pratiques et des capacités jusque là méconnues. D'autre part, la formalisation anticipatrice de ses transformations possibles par les mêmes opérateurs conduit à une possibilité de mobilisation dans l'action de ces nouvelles représentations et de ces nouveaux savoirs et, donc, à leur transformation immédiate en capacités.

Ce mécanisme ne s'effectue pas seulement au niveau individuel mais davantage encore au niveau collectif, puisque la plupart des processus de travail concernés supposent l'intervention d'un opérateur collectif : groupe, équipe polyvalente, unité intégrée, structure partenariale, collectif de travail, etc. qui fonctionne à la fois comme structure de travail et structure de formation. L'activité de formalisation et de réappropriation qui s'opère dans ces groupes tend en fait à produire des représentations communes (images opératives collectives) à partir desquelles peut se construire une anticipation partagée de ce que pourraient être à terme le travail et son organisation.

Significativement encore, on constate que ces groupes associent le plus souvent plusieurs niveaux hiérarchiques à l'intérieur des organisations concernées (par exemple, agents de maîtrise et opérateurs de ligne). Cette présence de plusieurs niveaux hiérarchiques, constatable aussi dans le cas du tutorat, illustre probablement le fait que les opérateurs-objet du processus de transformation identitaire ne sont pas seulement le public cible, mais plus largement le collectif et l'organisation auxquels ils appartiennent.

6.3 Des dispositifs qui supposent l'intervention d'agents qui facilitent le processus de transformation du travail et des opérateurs

Ces agents médiateurs varient selon les dispositifs : ils peuvent être des responsables de collectif de travail qu jouent un rôle d'animation du travail d'expression, d'échanges et d'analyse de l'équipe dont ils ont la responsabilité; ils peuvent être également des responsables de production qui s'adjoignent le concours de partenaires extérieurs (intervenants, conseil) pour assistance au travail d'analyse.

La figure la plus fréquente est toutefois celle des tuteurs qui accompagnent les jeunes et les nouveaux salariés, et qui constituent les interlocuteurs habituels de leurs échanges en situation de travail.

Ces médiateurs ont pour rôle de favoriser les situations favorables à l'expression, à la valorisation de l'expérience et des compétences du public cible. Ils peuvent être également des personnes ressources pour

le transfert et pour l'apport de nouveaux savoirs. Ils ont pour tâche de faciliter, chez les salariés, l'appropriation et la production de compétences inédites.

L'observation conduit à penser que ces médiateurs développent en fait ce que nous pourrions appeler une double compétence, cohérente avec leur double fonction. D'une part, compétence dans l'exercice même de leur profession ou de leur responsabilité : les tuteurs, par exemple, se caractérisent souvent par un développement professionnel personnel important et par une mobilité interne traduite ou non en un changement de statut; ce sont des professionnels expérimentés et sensibles à l'évolution de leur profession à laquelle ils ont su s'adapter. D'autre part, compétence dans les activités qui contribuent au développement de capacités des salariés dont ils ont la responsabilité : on est là plus proche de la compétence formative; ces capacités peuvent être selon les cas des capacités méthodologiques dans l'animation, l'expression, l'analyse, la résolution de problème, des capacités d'établissement d'une relation de formation et même des capacités dans la construction et dans l'organisation d'itinéraires de développement.

C'est ainsi que, par exemple, on a pu repérer chez des tuteurs a) le développement d'une attention particulière aux caractéristiques sociales, professionnelles et culturelles des bénéficiaires de la formation; b) la prise en compte et la valorisation des acquis professionnels, du langage technique utilisé, du rythme d'apprentissage de chacun; c) l'organisation de progression prenant en compte la place de la situation de travail et la complexité des tâches; d) la participation à des activités d'évaluation.

L'implication de ces médiateurs est d'autant plus forte qu'ils ont été sollicités comme partenaires pour la conception et le montage des dispositifs.

6.4 Des dispositifs d'où résulte la production de nouvelles pratiques

Tout se passe comme si les groupes, en faisant un travail d'analyse de leurs propres pratiques, développaient dans un certain nombre de cas des outils nouveaux directement utilisables par eux dans leur tra-

vail (par exemple, référentiel-métier, outils de gestion). Autrement dit, les représentations produites ne sont pas seulement rétrospectives (évaluation, bilan); elles ne sont pas de simples lectures du réel; elles sont également anticipatrices dans la mesure où elles comportent des prévisions et la définition ou la redéfinition d'objectifs, de méthodes, de stratégies, de modes opératoires. Ce sont des représentations finalisantes, c'est-à-dire qui orientent l'action; elles favorisent l'émergence de nouveaux modèles d'action (Argyris et Schön); elles participent à la définition d'une pensée pour l'action. Elles fonctionnent comme un outil mental d'accompagnement de la production de nouvelles pratiques.

La formalisation de ces productions n'est toutefois pas la même selon les dispositifs. On observe une formalisation accrue de ces productions collectives dans les dispositif affirmés (par exemple, sous la forme d'écrits) et une articulation consciente avec le projet global. Par exemple, sur un de nos terrains, les groupes de progrès, les réunions qualité, les groupes d'expression regroupent les différents membres d'un collectif de travail, produisent et affinent les procédures et formalisent les acquis de ces réunions sous la forme de documents écrits qui permettent ensuite de concevoir une formation formalisée regroupant des salariés de différents ateliers. Dans les dispositifs peu affirmés, on constate au contraire une formalisation relativement faible de ces productions collectives, qui restent sous forme verbale.

6.5 Des dispositifs d'où résultent des transformations identitaires

Sur ce point essentiel, nous ne disposons pas de données observées, mais simplement de témoignages : notre pari a été en effet d'accepter, comme résultats de ces dispositifs, ceux qui sont reconnus[5] comme tels par les acteurs concernés. Cette réserve étant faite, nous pouvons faire trois observations.

Ces transformations concernent tous les acteurs impliqués dans les dispositifs : c'est le cas évidemment du public cible : les productions collectives des groupes, par exemple, ont d'importants effets sur

5 On remarquera toutefois que c'est aussi le cas de l'acte de formation classique, dont les résultats sont habituellement appréciés par les acteurs de la formation.

les systèmes de représentations socioprofessionnelles du collectif et des individus qui le composent. Le fait de réfléchir sur son travail provoque une modification du cadre de perception et de représentation de son travail et de sa place dans l'organisation. Se constitue dans et par l'action intragroupe un système de représentations socioprofessionnelles nouvelles partagées qui ne reposent pas tant sur la connaissance que sur l'action. Autrement dit, les groupes, en produisant des actions, produisent des représentations de ces actions collectives (images opératives collectives ou modèles d'action collectifs) qui se structurent et sont structurées par la production collective et favorisent l'émergence de nouvelles attitudes au travail.

C'est aussi le cas des agents médiateurs. On constate ainsi des phénomènes de professionnalisation de la hiérarchie de proximité du public cible par légitimation de ses pratiques formatives (cas de l'entreprise chimique) ou inversement des phénomènes de rapprochement des professionnels de la formation par rapport aux fonctions de travail, ce qui conduit à un resserrement des liens formateurs externes-entreprise et à un rejet des formations traditionnelles (cas également de l'entreprise chimique). C'est le cas, plus généralement, des organisations auxquelles ils appartiennent : par exemple, diffusion de la fonction formation dans les fonctions opérationnelles de l'entreprise; ces transformations peuvent s'analyser en terme d'acquisitions de compétences complexes.

En ce qui concerne le public cible, on parle très souvent de développement du professionnalisme, des capacités méthodologiques, du rapport à la polyvalence, des capacités de négociation.

En ce qui concerne les médiateurs, il est question de développement des savoirs méthodologiques, de découverte d'une nouvelle dimension de leur professionnalité

Pour l'entreprise, c'est le développement de la polyvalence, de la polycompétence, de l'interaction entre fonctions différentes, le renforcement du professionnalisme, l'acquisition de méthodologie du transfert entre formation et travail, entre communication et action, l'enrichissement ou la recomposition des tâches ou des métiers. Les deux modes essentiels

sur lesquelles elles sont exprimées (professionnalisme, méthodologie) renvoient probablement au fait que ces compétences sont le produit d'un double processus : tout d'abord, l'intégration par les acteurs concernés des résultats (nouvelles représentations) auxquels ont pu parvenir les groupes, ce qui explique le développement du professionnalisme; par la suite, l'exercice même des opérations cognitives (recueil d'informations, analyse, résolution de problèmes, etc.) qui ont pu conduire à ces résultats, ce qui explique le développement des capacités méthodologiques. Enfin, ces transformations semblent affecter la dynamique même de constitution et d'évolution identitaire.

Au niveau du public cible, on constate une évolution notable des rapports au travail et à la formation, qui ne dépend pas seulement de ces dispositifs, mais qui dépend aussi de la manière dont ces dispositifs ont fonctionné et, notamment, de la production des compétences complexes signalées plus haut.

À travers l'évolution du rapport au travail et à la formation se trouve en fait en jeu le positionnement individuel par rapport au changement, indicateur d'une capacité d'évolution. La question peut d'ailleurs se poser si les dispositifs ont pour effet de développer cette compétence au changement, en l'accompagnant ou la préparant, ou à sélectionner des personnes et des collectifs aptes au changement. La capacité à changer d'identité socioprofessionnelle pourrait être alors une compétence requise pour entrer dans de nouvelles formes de formation.

Ces transformations du rapport au travail et à la formation peuvent toutefois se révéler fragiles si elles se heurtent au maintien de systèmes de travail et d'organisation traditionnels. Au niveau des collectifs de travail, on note l'émergence de nouveaux opérateurs collectifs qui correspondent le plus souvent à des coopérations initiées en relation avec les transformations de l'organisation et qui peuvent être aussi fragiles qu'elles. Au niveau de l'entreprise, si les effets attendus sont le plus souvent formulés en terme de combinaison de la compétitivité et de la gestion sociale, on constate généralement sur les terrains un développement des interfaces entre fonctions, l'augmentation de la dimension transversale des activités de travail, une modification quelquefois des straté-

gies de recrutement (intégration dans les critères de recrutement de capacités à changer, d'adaptation à la culture et au projet d'entreprise). D'une manière plus générale, les critères d'ordre technique semblent perdre leur caractère dominant et les rapports entre économique et social à se modifier. On se trouve bien, de ce point de vue, en présence d'une évolution de la place du facteur travail dans la combinaison des facteurs de production...

CONCLUSION

Ces premiers résultats, à la fois abondants et très incomplets, notamment en ce qui concerne l'architecture des dispositifs et l'articulation entre l'analyse du travail et les autres modalités de formation, restent à approfondir et à confirmer dans la temporalité particulière qui est celle d'une recherche collective.

D'ores et déjà, ils font apparaître toutefois un certain nombre de traits dominants : les premiers résultats concernent la cohérence d'ensemble des changements qui affectent actuellement les entreprises; ils mettent en exergue le caractère déterminant des processus de changement déjà engagés sur les dispositifs destinés à les accompagner, qui les renforcent et les appuient sans probablement en remettre en cause le sens; ils impliquent la polyfonctionnalité de ces dispositifs; ils font ressortir l'intérêt d'une méthodologie spécifique d'analyse des actions et le rôle essentiel que joue dans cette méthodologie l'étude des conditions de promotion ou la maîtrise d'ouvrage de ces actions; ils mettent en valeur la place centrale des représentations pour rendre compte des rapports entre transformation de la production et transformation identitaire;ils incluent la notion d'opérateur collectif et les notions qui en dérivent.

Ces premiers résultats laissent cependant dans l'ombre une question essentielle qui est celle des enjeux sociaux de ces dispositifs. La diversité des conditions de promotion de ces dispositifs, la diversité des formes de travail mise en place selon les cas, la diversité des résultats de ces formes de travail (par exemple, entre les groupes d'expression et les groupes de qualité). Les variations du pouvoir d'initiative qu'elles laissent aux salariés ne signifient-elles pas que ces actions constituent, en fait, autant d'interventions ordonnées autour d'enjeux de pouvoir dans

ce nouvel espace de pratiques que constitue la mise en mental des processus de production? À la vieille question de l'expropriation pure et simple des savoirs ouvriers, ces dispositifs ne font-ils pas que substituer des dispositifs qui servent en apparence plusieurs logiques d'acteurs, mais sous le contrôle de l'un d'entre eux. On n'échappe jamais, de ce point de vue, à la question des rapports sociaux au sein desquels s'établissent les actions, révélatrices de leur fonction sociale.

RÉFÉRENCES

ARGYRIS, C. et SCHON, D. (1974).
Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness. San Francisco : Jossey-Bass.

COURTOIS, B. (1989).
La formation expérientielles. *Éducation permanente, 100-101*.

—— (1989).
Innovation et transformation de la socialisation professionnelle dans et par l'entreprise. Lille : LASTREE-CNRS.

PAIN, A. (1990).
Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien. Paris : L'Harmattan.

DEUXIÈME CHAPITRE

RAPPROCHER FORMATION, RECHERCHE ET PRAXIS
Une perspective éthique-émotionnelle

LOUIS TOUPIN
Commission scolaire des Deux Montagnes

INTRODUCTION

Depuis Francis Bacon, nos sociétés tentent de réduire l'écart entre la science et ses applications. Notre vingtième siècle est venu introduire une troisième composante, celle d'une médiation entre recherche et pratique. Cette médiation est devenue nécessaire compte tenu qu'il est de plus en plus difficile de traduire le savoir en action. C'est là un problème de changement d'échelle, d'explosion des connaissances, disait Bell (1973). Problèmes de surspécialisation, d'interdisciplinarité, de diffusion, de communication accompagnent ce changement d'échelle.

Plusieurs candidats ont, depuis les dernières années, prétendu au poste de médiateur social. La vulgarisation scientifique, les agences de traitement de l'information, les banques de données, les systèmes experts sont au nombre de ces candidats. Ces outils, fort utiles dans certains domaines d'activités, ne semblent toutefois pas être en mesure, à eux seuls, de réduire les écarts entre la recherche et la pratique. Par exemple, Roqueplo (1974) a montré que la vulgarisation scientifique contribuait pour peu à démystifier l'activité scientifique mais pour beaucoup à la mettre en vitrine. Dans la mesure où la médiation sociale se fixe comme objectif de dépasser la mise en spectacle des sciences et des techniques ou encore, la simple information du public, elle doit faire appel à des outils capables de réduire l'asymétrie grandissante entre les experts et la population.

L'éducation des adultes joue depuis longtemps, en fait depuis les débuts de l'ère industrielle, un rôle de médiation entre la recherche et la pratique. D'ailleurs, il s'agit probablement là du seul outil qui permet encore à nos sociétés de maintenir un idéal démocratique. La formation

des adultes contribue à cette vaste entreprise de traduction et d'interprétation qu'est la médiation sociale, notamment en adaptant les connaissances scientifiques et techniques aux divers niveaux d'appropriation visés par la population. Ainsi, d[illegible]s nos sociétés modernes, il serait illusoire de prétendre à une expertise dans tous les domaines. En ce sens, certaines formations qualifiantes permettent de prétendre à tel ou tel niveau d'expertise alors que d'autres visent davantage la sensibilisation, ou encore la familiarisation. La formation des adultes ne prétend donc pas à une symétrie complète entre les experts et la population. Elle peut par contre se présenter comme un facteur de démocratisation en ce qu'elle permet de dépasser le vide des sciences et des techniques pour les inscrire dans un horizon de sens, par exemple en représentant celles-ci sous formes d'enjeux pour les pratiques.

Cet idéal de démocratisation, à la base de l'éducation des adultes, est toutefois, en cette fin de siècle, en cale sèche. La médiation sociale est en panne. Ainsi, alors que la formation des adultes pourrait se présenter comme un passage obligé du lien théorie-pratique, elle tend à s'éloigner de ce rapport de sens. La formation des adultes est déviée vers d'autres fins, notamment thérapeutiques. Dans cette optique, le difficile rapprochement entre recherche, formation et praxis ne tient pas tant à une dévalorisation de la praxis, non plus au manque d'ancrage de la recherche dans des préoccupations terrains mais davantage à un détournement de sens de la formation.

Afin d'éclairer les tenants et les aboutissants de ce détournement de sens de la formation, nous examinons, tout d'abord, la culture dont se réclame chacun des pôles de la relation «recherche», «formation», «praxis». Nous abordons ensuite le modèle d'action qui découle de chacune de ces cultures. Pour terminer, nous esquissons à grands traits les conditions d'un recentrement de la formation des adultes et, partant, d'un rapprochement entre recherche, formation et praxis. Ces conditions, comme nous le verrons, sont d'ordre éthique-émotionnel en grande partie.

1. LA CULTURE COMME CHAMP SYMBOLIQUE

Nous abordons la culture des pôles recherche, formation et praxis en cherchant à définir leur champ symbolique respectif. Autrement dit,

nous cherchons davantage à identifier la structure symbolique profonde propre à chacun des pôles qu'à recenser leurs manifestations culturelles telles les valeurs, les normes, les attitudes et les habitudes. Une telle perspective analytique nous permet de mettre en évidence les dimensions cognitive, esthétique, éthique et émotionnelle, expérimentées par les personnes qui se rattachent tantôt à la recherche, tantôt à la formation ou encore à la pratique.

Un champ symbolique n'est pas la «réalité» mais la représentation sociale de cette réalité, ce qui lui donne sens. Cette représentation est d'abord basée sur un réservoir collectif de savoirs et d'expériences accumulés et ordonnés selon une certaine logique. C'est la dimension archéologique du champ symbolique. De plus, au jour le jour, la réalité expérimentée est transformée en représentation de cette réalité. Deux processus participent à cette transformation de la réalité expérimentée. D'une part, un processus d'objectivation formé d'un ensemble interrelié et consistant de concepts, de modèles, de théories et de «routines explicatives». C'est ce processus qui est mobilisé lorsque nous réalisons certaines tâches qui visent à atteindre, avec une économie et une stylisation des moyens, des objectifs recherchés. C'est la dimension cognitive-esthétique du champ symbolique. Par sa capacité à relier un phénomène à un autre, cette dimension présente un côté paradoxal puisque l'interprétation de la réalité ne peut pas être confondue avec la réalité elle-même. D'autre part, intervient également un processus d'ancrage qui nous permet de référer la réalité expérimentée aux valeurs, aux normes et aux affects partagés par notre communauté d'appartenance. C'est la dimension éthique-émotionnelle du champ symbolique. Cette dimension prend racine dans les structures de pertinence d'une communauté donnée. Ces structures sont difficiles à changer, car elles contribuent à former l'identité des communautés et des personnes qui les compose. Le tableau 1 présente ce qui, selon nous, constitue le champ symbolique dominant propre à chacun des pôles «recherche», «formation» et «praxis»[1].

1 Il est possible, à la lecture de ce tableau, de songer à d'autres termes que ceux proposés, de rechercher des concepts davantage exclusifs ou encore de souhaiter une mise en évidence, à travers le temps, des variations qui ont affecté la constitution des champs symboliques. L'analyse qui accompagne ce tableau répond, en partie, à ces remarques. Toutefois, nous livrons davantage l'état d'une

Tableau 1 – Champs symboliques dominants de la praxis, de la recherche et de la formation

	Dimensions du champ symbolique		
	archéologie	cognitive-esthétique	éthique-émotionnelle
Praxis «je-nous»	engagement	projection	sécurité
Recherche «il(s)-elle(s)»	dépassement	objectivation	progrès
Formation «tu-vous»	changement	amélioration	émancipation

1.1 Le champ symbolique de la praxis

La praxis, c'est-à-dire toutes les pratiques orientées vers un objectif, se présente d'emblée comme un mode d'existence incontournable. En ce sens, la formation et la recherche s'inscrivent d'abord dans une praxéologie. Nous rejetons donc cette interprétation qu'il y aurait d'un côté des chercheurs et de l'autre des praticiens, le tout étant d'amener ces deux communautés à se fréquenter si l'on désire rapprocher la théorie de la pratique. Les chercheurs sont, à leur façon, des praticiens confrontés aux mêmes impératifs (contraintes de temps, solution de problèmes, pressions à l'action, limites de ressources) que ceux dits «terrains». La recherche ou la formation ne se présente donc pas en dehors de la praxis, mais comme une spécialisation de celle-ci. Notre propos rejoint ici celui de la pragmatique communicationnelle qui pose l'action comme premier et dernier discours.

La dimension archéologique de la praxis repose sur l'engagement. En effet, la praxis est le monde du «je» et du «nous». Ainsi, «je» suis un être social qu'on nomme chercheur, professionnel, cadre, formateur... Et, cet être social appartient aussi à une communauté, un «nous» que l'on désigne comme groupe, équipe, unité administrative,

réflexion. Celle-ci se présente d'emblée comme perfectible et soumise à l'appréciation critique.

corporation... Ce monde à la première personne, du singulier ou du pluriel, sert non seulement à nous identifier mais aussi à savoir d'où nous parlons. Dans ce sens, lorsque quelqu'un d'autre s'adresse à nous, il sera d'autant plus crédible que son engagement transparaît. Voire, lorsqu'une personne se dit critique ou sceptique quant à son engagement, nous présumons qu'il s'agit là d'une tension vers un engagement encore plus profond.

Ce caractère anthropologique de la praxis se vit donc, sur le plan cognitif-esthétique, comme une quête, une projection vers un horizon, souvent posée comme un idéal à atteindre. C'est pourquoi la praxis se vit comme mission, comme projet ou encore comme utopie. Lorsque cet horizon disparaît ou devient flou l'engagement des personnes s'en ressent et les comportements pathologiques apparaissent (démotivation, communication déformée, objectifs déviés, manipulations de toutes sortes, approches ou techniques qui trouvent leur finalité en elles-mêmes). Le problème de la praxis consiste très souvent à définir un horizon suffisamment consensuel et qui stimule en même temps l'imaginaire. Les frontières et les barrières mises entre les domaines de pratique ont aussi pour effet de sur-investir dans l'esthétique de ceux-ci. Ainsi, en Amérique du Nord des voitures au design bien léché se déplacent dans des villes laides, mal aménagées, mal entretenues.

Ce problème d'horizon ressort davantage sur le plan éthique-émotionnel. Ainsi, tant et aussi longtemps que les sociétés développaient leurs projets dans un contexte où les fonctions et les rôles de chacun étaient définis et ordonnés par une métaphysique éternelle, les conduites de chacun étaient toutes tracées d'avance. Nos sociétés modernes ont rejeté, au nom des lumières de la science, ce monde d'enchantement. Elles ont proposé un monde de sécurité matérielle où les problèmes de famine, de guerre, de revenu, de logement, de santé, de travail seraient atténués, voire éradiqués. Beaucoup a été fait en ce sens, il faut le reconnaître. Cependant, les guerres et les famines persistent, le chômage, la pollution, les disparités de revenus sont toujours là. De plus, notre monde de sécurité matérielle a créé des insécurités encore plus importantes que celles qu'il voulait résoudre, tels les risques de technocatastrophes. Le transfert rapide du principe d'incertitude de Heisenberg à une foule de domaines autres que la physique quantique n'est peut-être

pas étranger à cet «air du temps» fait d'insécurité matérielle et psychique. De même, il faut reconnaître que la sécurité n'est pas, par définition, porteuse de quête ou de projection. Il y a dans tout projet, une part de risque que l'on peut certes partager mais pas totalement éliminer. Nos sociétés vivent une obsession de la sécurité qui rend difficile l'émergence de projets collectifs; ceci n'est pas sans effet de retour sur la dimension cognitive-esthétique.

1.2 Le champ symbolique de la recherche

La dimension archéologique de la recherche repose sur le dépassement. En ce sens, la recherche se présente comme un changement dans le changement. En tant que praxis la recherche peut aussi se vivre sur le mode du «je» et du «nous», ou encore du «tu» et du «vous». Cependant, nos sociétés ont tellement spécialisé cette pratique que la recherche a été de plus en plus associée et identifiée à un langage à la troisième personne qui appartient à l'espace public. La science occupe ainsi tout l'espace de ce que l'on appelle recherche dévaluant et délégitimant d'autres modes de connaissances liées à des processus d'objectivation personnels (l'expérience mystique, la création artistique) ou collective (la recherche action).

La dimension cognitive-esthétique de la recherche vise ainsi à traduire la réalité en un langage objectivé et susceptible, comme le dit si bien le philosophe Popper (1979), d'être réfuté en le soumettant à des tests empiriques vigoureux. Cette vision d'une science qui chemine vers plus de certitudes contribue à faire de celle-ci le processus d'objectivation par excellence. Cette vision tend toutefois à être ébranlée par les paradoxes qu'elle engendre. Ainsi, en se présentant comme un langage objectivant, en perfectionnement constant, la science a valorisé la critique de ses propres assises. Le relativisme scientifique croissant, même au sein des sciences réputées «dures» telle la physique, est directement relié à ce paradoxe. La science objective scie donc la branche sur laquelle elle est assise. C'est là une situation qui donne prise à la résurgence des mouvements antisciences. Un autre paradoxe lié à ce processus d'objectivation univoque conduit à poser la science comme une activité purement cognitive, sans passion ni découverte. Pourtant, Watson, l'un des découvreurs de la structure hélicoïdale de l'ADN, dira *la vérité est belle*,

exprimant par là que la logique de la découverte, l'expérience esthétique, est tout aussi importante que la logique de la preuve. Les scientifiques du passé étaient aussi souvent de grands artistes.

La science, c'est-à-dire ce à quoi on tend à réduire l'entreprise de recherche, s'est imposée comme un processus d'objectivation qui a une portée ontologique immense, susceptible de rendre compte de toute la réalité. Cette prétention tend à être ramenée à des dimensions plus modestes. Par exemple les travaux de Wittgenstein (1969) ont mis en évidence le caractère métaphorique de l'explication scientifique, car si celle-ci peut être vue comme un filet que l'on jette pour capturer certaines réalités, il ne faudrait pas confondre le filet avec la réalité elle-même. Ces prétentions ontologiques de la science ont été élaborées contre d'anciens systèmes de pensée, animistes ou métaphysiques, afin de proposer une alternative à ceux-ci, telle la religion chrétienne naissante qui utilisait les fêtes païennes pour créer de nouveaux rituels. Le progrès scientifique et technique a été proposé comme indice du bonheur des peuples devant mener, par exemple, à la «société des loisirs» ou à celle du «temps libre». Bien que de nombreux regards d'espoir soient encore tournés vers les progrès des sciences et des techniques, il n'en demeure pas moins que nous vivons les derniers soubresauts des prétentions éthiques-émotionnelles d'une certaine science. Le bonheur et les bonnes pratiques sociales ne découlent pas nécessairement des progrès scientifiques.

1.3 Le champ symbolique de la formation

La dimension archéologique de la formation est celle du changement. Il est, en effet, difficile de s'engager dans une pratique de formation si l'on n'admet pas, au point de départ, que les personnes peuvent changer leurs attitudes et leurs comportements. La formation se présente donc comme un dialogue, soit un discours à la seconde personne, qui porte sur la transformation de l'un au contact de l'Autre. L'Autre est souvent, dans nos sociétés, une volonté de traduire le discours à la troisième personne des sciences et des techniques en discours à la première personne. Il arrive aussi que l'Autre soit un état idéal que l'on désire atteindre. Cet état idéal, notamment dans le cas des théories critiques de l'éducation, peut même supposer de profondes transformations sociales. De plus, même si le discours archéologique de la for-

mation valorise les démarches de changement qui se font par choix ou par opportunité, le changement peut aussi être imposé.

La dimension cognitive-esthétique de la formation est celle de l'amélioration continue. Les expressions «formation continue», «éducation permanente», «éducation récurrente» «développement du potentiel humain» nous rappellent d'ailleurs cette dimension propre à la formation. Il n'y a pas de limite au perfectionnement des compétences humaines. Même les personnes les plus démunies, que ce soit sur le plan social ou cognitif, peuvent transcender les limites de leurs conditions et accéder à une forme d'accomplissement. Ce discours pose d'emblée un premier paradoxe. Ainsi, il est difficile de passer toute une vie à se former. La formation ne peut pas être un objectif en soi. Elle est un moyen pour autre chose. La formation, en se posant comme idéal, entre souvent en conflit avec des contraintes pratiques qui forcent des choix en-deçà de l'idéal à atteindre. La formation devient alors une expérience décevante, ne permettant pas de «rentabiliser» l'effort investi. Une autre dimension paradoxale de la formation vient de ce qu'il existe d'autres méthodes de changement parfois plus performantes ou plus appropriées, telles la catharsis, les thérapies les changements organisationnels. La formation, en devenant un discours à la mode, court le risque d'être investie de capacités qui ne sont pas les siennes, prêtant ainsi flanc à une perte de crédibilité.

Quant à la dimension éthique-émotionnelle de la formation, elle s'incarne dans le thème de l'émancipation. La formation se veut un moyen qui permet d'atteindre de nouveaux espaces de liberté, qu'ils soient personnels, professionnels, sociaux ou spirituels. Les adultes diront, dans ce sens, que la formation est une seconde chance, un moyen de se prendre en main, une façon d'avoir plus d'autonomie, de se trouver du travail, d'accéder à une promotion, de promouvoir son groupe ou sa collectivité. Cependant, nos sociétés n'offrent souvent guère plus que les libertés de déplacement d'un endroit à un autre et de consommation. C'est là une perspective un peu maigre par rapport à un discours qui se veut généreux. Davantage qu'un discours émancipateur, la formation apparaît, de plus en plus, comme un outil de régulation sociale au service des politiques fiscale, de main-d'œuvre, de recherche et de développement, de santé publique et autres.

Les trois champs symboliques que nous venons d'identifier pour la praxis, pour la recherche et pour la formation ont été qualifiés de «dominants» en ce sens qu'il existe déjà, au sein de chacun de ces champs, une dynamique de changement vers de nouvelles configurations. Par exemple, en ce qui concerne le pôle de la recherche, Usher et Bryant (1989) identifient, pour le domaine de l'éducation des adultes, une concurrence entre trois tendances, soit la recherche à la troisième personne : le positivisme; la recherche à la seconde personne : l'herméneutique; la recherche à la première personne : les théories critiques. D'ailleurs, ces auteurs privilégient le recours à l'herméneutique comme une base viable pour une conceptualisation du rapport entre la théorie, la pratique et la recherche, rapport qu'ils désignent comme étant le triangle captif (*captive triangle*) de l'éducation des adultes. Une telle approche suppose que le problème du rapprochement entre ces différents pôles repose sur le choix d'un paradigme de recherche adéquat. C'est là donner beaucoup de poids à la recherche, même s'il s'agit d'un type de recherche qui tend à s'éloigner du courant dominant en faveur du «progrès» scientifique et technique. De surcroît, la notion de paradigme évoque l'idée de cloisonnement entre les approches alors que souvent un schème explicatif propre à une approche peut très bien s'utiliser dans une autre : le schème causal du positivisme peut très bien s'utiliser dans une approche herméneutique; à l'inverse, la construction de catégories empiriques requiert un effort d'interprétation initial afin d'établir les bonnes distinctions. Usher et Bryant en posant la recherche comme première dans le rapprochement des pôles de leur triangle souscrivent eux-mêmes à ce «paradigme» occidental qui, depuis la Renaissance, fait de l'activité cognitive et discursive le facteur d'évolution sociale par excellence. C'est ce type d'activité qui s'apparente à un monologue à la troisième personne, où chacun tente de dominer la montagne du savoir jusqu'à ce qu'il soit délogé par quelqu'un d'autre plus convaincant, que nous remettons en question à partir d'une perspective dialogique. Afin de pousser plus avant cette discussion, il est d'abord utile de prendre en compte le modèle d'action qui découle de chacun des champs symboliques que nous avons identifiés.

2. CHAMPS SYMBOLIQUES ET MODÈLES D'ACTIONS

L'importance des modèles d'action a été mise en évidence par de nombreux travaux théoriques, tels ceux de Schön (1987) et d'Argyris

(1985) sur la science de l'action, ou encore ceux de Bourdieu (1980) sur la notion d'habitus. Ces travaux tendent à établir que les écarts entre la théorie et la pratique ont moins à voir avec les habiletés et les compétences des groupes et des personnes qu'avec les modèles d'action interpersonnels qui informent et structurent les actions de ceux-ci. Par exemple, des personnes qui développent des programmes de formation «acceptable» pour des organismes publics sont souvent aussi celles qui connaissent et partagent les dernières découvertes des penseurs du «nouvel âge». Pourquoi ces théories dites du nouvel âge ne se traduisent-elles pas dans leurs travaux institutionnels? Pour les théoriciens de l'action, la réponse à cette question passe par la compréhension du modèle d'action qui unit ces personnes à leur milieu. Bien qu'elles possèdent déjà une «masse critique» susceptible d'orienter leurs travaux institutionnels dans le sens d'une philosophie style nouvel âge, ces personnes, paradoxalement, intériorisent et défendent encore le modèle d'action de leur milieu institutionnel.

Les théories de l'action établissent la force et la prégnance d'un schème actantiel. Ce schème actantiel se résume souvent au modèle d'action suivant : un ensemble d'acteurs en interaction, partageant un même référentiel sociocognitif, se reconnaissent dans un ensemble d'effets et de conséquences qui résultent de leurs interactions. Ce modèle d'action est évolutif puisque, par exemple, l'absence d'un effet attendu peut provoquer des ajustements sur le plan du référentiel sociocognitif, qui, à son tour, amènera des ajustements dans les stratégies d'interaction entre les personnes, et ainsi de suite. Cependant, bien que ce type de modèle d'action soit intéressant pour identifier un schème actantiel, il ne nous permet pas de comprendre pourquoi ce schème est si prégnant pour les acteurs. Pourquoi ne peuvent-ils pas s'en détacher facilement? Lorsque cette question n'est pas soulevée, nous favorisons alors implicitement le pôle de la praxis comme base nécessaire et suffisante pour amorcer un rapprochement entre recherche, formation et praxis. Pour notre part, nous établissons un lien entre champ symbolique et modèle d'action afin de comprendre cette prégnance. En ce sens, le modèle d'action n'est que l'expression d'un champ symbolique; ceci lui permet d'inscrire l'action dans un horizon de significations.

Le lien que nous établissons entre champ symbolique et modèle d'action nous amène, en partie, à reconceptualiser le modèle évoqué ci-dessus. Tout d'abord, notre propre modèle d'action retient, lui aussi, l'idée de représentations sociocognitives suffisamment formalisées, que nous nommons savoirs de l'action (Toupin, 1991), qui agissent comme référentiel pour l'action. Nous tenons aussi compte des stratégies d'action entre les acteurs, mais nous apportons toutefois une distinction entre intention et contexte. L'intention, soit l'orientation vers un état de chose du monde, concentre sur elle l'activité stratégique des acteurs en mettant en évidence que la recherche d'effets ou de conséquences s'inscrit souvent dans la recherche d'un idéal à atteindre. Le contexte, quant à lui, est, d'une certaine façon, l'environnement dans lequel se déroule l'activité stratégique des acteurs. Cependant, nous n'employons pas le concept d'environnement, si cher à l'analyse de système, puisqu'un contexte n'est pas défini que par des composantes objectives et factuelles, mais aussi par des composantes normatives et subjectives dans lesquelles les acteurs décident d'agir. Par exemple, une convention collective est une composante normative que les acteurs adoptent à travers le jeu d'une négociation. Ce n'est pas une composante objective ou factuelle au sens d'une loi de la physique. Le contexte est, en bonne partie, une affaire de définition davantage qu'une donnée factuelle, ce qui ne veut pas dire que cette définition soit facile à changer.

Finalement, plus qu'un ensemble d'effets et de conséquences qui résultent de l'interaction des acteurs, notre modèle d'action met en évidence la formation d'identités sociales, personnelles ou socio-professionnelles, comme point d'arrivée de notre modèle d'action et comme point de départ d'une rétroaction sur les représentations initiales des acteurs. L'identité exprime ici les propriétés significatives du modèle d'action des acteurs compte tenu de leurs intentions dans un contexte donné. L'identité se vit à la fois comme état et comme processus. Elle est ce qui permet aux acteurs de comprendre ce qui se passe pour eux-mêmes et pour les autres, et comment le modèle d'action doit fonctionner. Elle est aussi ce processus par lequel les acteurs développent le potentiel de leur modèle d'action en cherchant à atteindre des niveaux de fonctionnement plus élevés. Dans un tel modèle d'action, l'identification d'un problème d'identité revêt donc une grande importance. Le

Le lien que nous établissons entre champ symbolique et modèle d'action nous amène, en partie, à reconceptualiser le modèle évoqué ci-dessus. Tout d'abord, notre propre modèle d'action retient, lui aussi, l'idée de représentations sociocognitives suffisamment formalisées, que nous nommons savoirs de l'action (Toupin, 1991), qui agissent comme référentiel pour l'action. Nous tenons aussi compte des stratégies d'action entre les acteurs, mais nous apportons toutefois une distinction entre intention et contexte. L'intention, soit l'orientation vers un état de chose du monde, concentre sur elle l'activité stratégique des acteurs en mettant en évidence que la recherche d'effets ou de conséquences s'inscrit souvent dans la recherche d'un idéal à atteindre. Le contexte, quant à lui, est, d'une certaine façon, l'environnement dans lequel se déroule l'activité stratégique des acteurs. Cependant, nous n'employons pas le concept d'environnement, si cher à l'analyse de système, puisqu'un contexte n'est pas défini que par des composantes objectives et factuelles, mais aussi par des composantes normatives et subjectives dans lesquelles les acteurs décident d'agir. Par exemple, une convention collective est une composante normative que les acteurs adoptent à travers le jeu d'une négociation. Ce n'est pas une composante objective ou factuelle au sens d'une loi de la physique. Le contexte est, en bonne partie, une affaire de définition davantage qu'une donnée factuelle, ce qui ne veut pas dire que cette définition soit facile à changer.

Finalement, plus qu'un ensemble d'effets et de conséquences qui résultent de l'interaction des acteurs, notre modèle d'action met en évidence la formation d'identités sociales, personnelles ou socio-professionnelles, comme point d'arrivée de notre modèle d'action et comme point de départ d'une rétroaction sur les représentations initiales des acteurs. L'identité exprime ici les propriétés significatives du modèle d'action des acteurs compte tenu de leurs intentions dans un contexte donné. L'identité se vit à la fois comme état et comme processus. Elle est ce qui permet aux acteurs de comprendre ce qui se passe pour eux-mêmes et pour les autres, et comment le modèle d'action doit fonctionner. Elle est aussi ce processus par lequel les acteurs développent le potentiel de leur modèle d'action en cherchant à atteindre des niveaux de fonctionnement plus élevés. Dans un tel modèle d'action, l'identification d'un problème d'identité revêt donc une grande importance. Le

Le lien que nous établissons entre champ symbolique et modèle d'action nous amène, en partie, à reconceptualiser le modèle évoqué ci-dessus. Tout d'abord, notre propre modèle d'action retient, lui aussi, l'idée de représentations sociocognitives suffisamment formalisées, que nous nommons savoirs de l'action (Toupin, 1991), qui agissent comme référentiel pour l'action. Nous tenons aussi compte des stratégies d'action entre les acteurs, mais nous apportons toutefois une distinction entre intention et contexte. L'intention, soit l'orientation vers un état de chose du monde, concentre sur elle l'activité stratégique des acteurs en mettant en évidence que la recherche d'effets ou de conséquences s'inscrit souvent dans la recherche d'un idéal à atteindre. Le contexte, quant à lui, est, d'une certaine façon, l'environnement dans lequel se déroule l'activité stratégique des acteurs. Cependant, nous n'employons pas le concept d'environnement, si cher à l'analyse de système, puisqu'un contexte n'est pas défini que par des composantes objectives et factuelles, mais aussi par des composantes normatives et subjectives dans lesquelles les acteurs décident d'agir. Par exemple, une convention collective est une composante normative que les acteurs adoptent à travers le jeu d'une négociation. Ce n'est pas une composante objective ou factuelle au sens d'une loi de la physique. Le contexte est, en bonne partie, une affaire de définition davantage qu'une donnée factuelle, ce qui ne veut pas dire que cette définition soit facile à changer.

Finalement, plus qu'un ensemble d'effets et de conséquences qui résultent de l'interaction des acteurs, notre modèle d'action met en évidence la formation d'identités sociales, personnelles ou socio-professionnelles, comme point d'arrivée de notre modèle d'action et comme point de départ d'une rétroaction sur les représentations initiales des acteurs. L'identité exprime ici les propriétés significatives du modèle d'action des acteurs compte tenu de leurs intentions dans un contexte donné. L'identité se vit à la fois comme état et comme processus. Elle est ce qui permet aux acteurs de comprendre ce qui se passe pour eux-mêmes et pour les autres, et comment le modèle d'action doit fonctionner. Elle est aussi ce processus par lequel les acteurs développent le potentiel de leur modèle d'action en cherchant à atteindre des niveaux de fonctionnement plus élevés. Dans un tel modèle d'action, l'identification d'un problème d'identité revêt donc une grande importance. Le

tableau 2 propose une identification du modèle d'action que nous rattachons à chacun des pôles recherche, formation et praxis.

2.1 Le modèle d'action de la praxis

La praxis valorise le savoir expérientiel en tant que représentation relativement formalisée de l'activité des personnes qui se rattachent à ce pôle. Le savoir expérientiel retient et perfectionne ce qui, par le passé, a permis d'atteindre tel ou tel objectif, de résoudre tel ou tel problème, ou encore de comprendre et d'interpréter adéquatement telle ou telle situation. Le savoir expérientiel balise l'action et les acteurs le mobilise avec confiance. Ce type de savoir peut provenir de savoirs théoriques ou homologués mais ceux-ci seront traduits, réinterprétés, voire modifiés en fonction de l'expérience des acteurs. Ces activités de traduction et de réinterprétation sont essentielles pour que de nouvelles connaissances prennent place à l'intérieur du référentiel des acteurs. Lors d'un processus d'appropriation de nouvelles connaissances, les acteurs mobilisent donc, de prime abord, leurs savoirs expérientiels. *À quoi cela fait référence dans l'univers que je connais déjà*, se demandent-ils alors? Il se peut alors que les savoirs expérientiels des acteurs soient ou ne soient pas en résonance avec ces nouvelles connaissances. Les possibilités de rejet de savoirs théoriques, pour cause d'incompatibilité avec les savoirs expérientiels, sont choses courantes. Les savoirs expérientiels ont un statut social relativement faible, car ils sont encore peu reconnus par la recherche ou par la formation.

Tableau 2 – Modèles d'actions dominants
de la praxis, de la recherche et de de la formation

	Modèles d'action			
	savoirs	contexte	intention	identité
Praxis «je-nous»	savoirs expérientiels	local	actualisation	le Serviteur
Recherche «il(s)-elle(s)	savoirs théoriques	universel	validation	le Conquérant
Formation «tu-vous»	savoirs homologués	communicationnel	intégration	le Sage

Le contexte, ou l'aire de déploiement, des savoirs expérientiels est local. Autrement dit, la zone d'utilité des savoirs expérientiels est celle délimitée par l'interaction des acteurs qui les utilisent comme référentiel pour l'action. Hors de ce contexte, les savoirs expérientiels perdent leur efficacité et prennent alors des airs non familiers. Ils rejoignent alors les savoirs théoriques et homologués puisque les savoirs expérientiels ne sont pas incommunicables, mais le problème de leur communication devient le même que pour tous les savoirs étrangers à une pratique donnée. Il arrive cependant que le contexte local de la praxis prenne parfois des dimensions plus ou moins importantes selon certains groupes d'acteurs. Les dimensions du contexte local peuvent varier selon un axe conception-exécution. Ainsi, certains groupes sociaux se sont vus imposer un contexte d'activité relativement étroit, aux horizons fort limités. Dans les usines, le taylorisme a laissé et laisse encore de telles séquelles. Les apprentissages, dans de tels contextes, sont longs et difficiles à réaliser. Par contre, d'autres groupes sociaux se définissent en fonction d'un contexte «local» qui prend parfois les allures de la terre entière, par exemple chez les cadres de haut niveau des entreprises multinationales. Les formations abstraites et à la fine pointe sont alors de mise. Notons aussi que la définition que se donnent les acteurs des dimensions de leur contexte local peut aussi varier selon un axe tradition-modernité. Par exemple, certaines professions se font un point d'honneur de construire leurs savoirs expérientiels par des mises à jour incessantes alors que d'autres s'attachent à répéter des gestes et des rituels qui plongent dans des traditions parfois millénaires.

Sur le plan de l'activité stratégique, c'est-à-dire des intentions, la praxis définit son modèle d'action par l'actualisation. Ainsi, non seulement s'agit-il, pour les acteurs, de réaliser concrètement le modèle d'action virtuel qu'ils possèdent en commun, mais aussi de lui conserver son caractère actuel, voire de l'installer dans une certaine pérennité. Dans divers domaines de pratiques sociales, les acteurs investissent une somme importante d'énergie dans l'actualisation de leur pratique. Séminaires, congrès, ateliers de travail, bilan de fin d'année, recherche évaluative sont autant de moyens mobilisés afin d'assurer cette importante activité stratégique qui consiste à éviter d'être condamné à la brièveté, à une mode, à l'éphémère, à l'oubli, à la marginalisation.

Quant à la figure identitaire dominante de la praxis, elle se veut celle du Serviteur. Les rituels, les histoires, les héros de la praxis aiment à rappeler constamment les grandeurs du service, de la contribution désintéressée qui illustre l'engagement envers un idéal plus grand que soi. Que ce soit «l'employé du mois», «l'enseignant de l'année», la montre que l'on remet à un employé qui prend sa retraite après de longues années de loyaux services, tous ces rituels visent à rappeler que la praxis ne se définit jamais pour elle-même mais en fonction d'une cause, d'un idéal, du bien commun. C'est là, dirait un tenant d'une théorie critique, l'idéologie dominante de la praxis. C'est ce mode identitaire de la praxis qui est réinvesti comme rétroaction, que ce soit pour motiver les acteurs ou provoquer certains ajustements.

La démotivation des personnes qu'on peut observer dans de nombreuses organisations montre par ailleurs que le mode identitaire dominant de la praxis est actuellement fortement ébranlé. Ainsi, tous ne retirent pas les mêmes avantages des idéaux que l'on dit poursuivre. De même, dans nos sociétés pluralistes, il existe, entre les domaines de pratiques, des identités concurrentes, parfois plus valorisantes. Un employé d'usine se sentira peut-être plus valorisé par son engagement en tant que bénévole dans une association sportive locale que par son travail quotidien. De plus, la multiplication des zones sociales parce qu'elle n'offre aucune identité viable, ou parce qu'elle conduit à des non identités, est un phénomène préoccupant. De nombreux jeunes adultes deviennent des «analphabètes» culturels, ne s'identifiant à aucun symbole, à aucune institution, à aucune cause, à aucun idéal. C'est là un terrain fertile pour la montée du vandalisme, du crime gratuit, des idéologies nihilistes. Dans tous les pays occidentaux, c'est là un problème important de notre fin de siècle.

2.2 Le modèle d'action de la recherche

Le modèle d'action de la recherche valorise les savoirs théoriques, c'est-à-dire ceux qui se tiennent à l'extrême limite d'un domaine d'investigation. Ce sont des savoirs hautement spéculatifs et, comme toutes les idées nouvelles, ils sont fragiles et doivent être protégés de considérations trop immédiatement utilitaires ou pratiques. Ils se présentent comme une mise en chantier, une sorte d'échafaudage idéel que l'on

construit devant le réel. Dans ce sens, ces savoirs ont pour objectif de reculer les frontières du monde objectif, tel ces anciens explorateurs qui devaient poursuivre le tracé de cartes incomplètes où l'inconnu était représenté par des dragons et d'autres animaux fabuleux. Cependant, bien qu'ils soient valorisés, il faut reconnaître que les savoirs théoriques sont rares. Somme toute, bien peu de scientifiques auront l'occasion de contribuer significativement à leur domaine de recherche en formulant, en réfutant, en prouvant des théories. Le maintien du coûteux dispositif scientifique de nos sociétés est alors généralement justifié par deux arguments. D'une part, décrire et recenser tout le réel connu. C'est là le rôle de la recherche descriptive qui domine dans de nombreux domaines, dont les sciences de l'éducation. D'autre part, rechercher «au cas où» quelque chose pourrait être trouvé. L'histoire des sciences et des techniques est remplie de ces anecdotes comme quoi telle ou telle découverte a été le fruit du hasard, par exemple en renversant quelque chose, en oubliant un mélange sur le feu... D'ailleurs, l'avancement des savoirs techniques dans nos sociétés ne réclame pas la mise au point préalable de savoirs théoriques. Ceux-ci viennent souvent après coup. Bref, les savoirs théoriques, bien qu'ils servent à justifier et à idéaliser l'entreprise scientifique, ne représentent en fait qu'une toute petite partie de la production scientifique.

Le contexte du modèle d'action dominant de la recherche est universel. Paradoxalement, la recherche opère ainsi selon un mode dit, de décontextualisation, c'est-à-dire selon un mode qui vise à dégager un objet ou un phénomène de ses particularités, de ses singularités et de son localisme pour le faire accéder à une compréhension conceptuelle. Cette construction conceptuelle de l'objet ou du phénomène, souvent en rupture avec le sens commun, se prête plus facilement à la communication et, point important pour l'entreprise scientifique, à une évaluation critique. Ce contexte universel est tout de même difficile à atteindre, car les praticiens de la recherche ne vivent pas en dehors d'un ethos culturel. Les Français ne font pas de la science comme les Britanniques, non plus comme les Américains. De même, c'est toujours localement qu'une théorie se vérifie. À force de décontextualisation, ce point de vue est souvent écarté. Une théorie, car c'est là en général sa prétention, doit pouvoir prédire ou rendre intelligible le comportement d'un objet ou le dérou-

lement d'un phénomène et ce, dans le temps et dans l'espace. Sur ce plan, bon nombre de chercheurs, quittes à atténuer le caractère universel de leurs travaux, recourent de plus en plus à des théories locales. La popularité des modèles théoriques ou encore des *grounded theories* va en ce sens.

Sur le plan intentionnel, le modèle d'action de la recherche est tendu vers un état de chose du monde : la validation. Ainsi, toute recherche qui présente une explication suffisamment formalisée du réel doit recueillir un consensus important au sein de la communauté scientifique. Le système de publication scientifique, les comités de lecteurs, les jurys formés lors de l'attribution de fonds de recherches sont quelques-uns des mécanismes par lesquels s'effectue cette validation. Dans une optique poppérienne, cette validation se fait surtout par la négative. Ainsi, pour Popper (1979), les conclusions d'une recherche ou d'une théorie valent tant et aussi longtemps que d'autres travaux ne sont pas venus les réfuter. La vérité procède ici d'un destin autophage : elle doit se dévorer elle-même pour avancer. Par contre, selon Lakatos (1970), la validation rejoint davantage l'idée de grands programmes de recherches susceptibles d'inspirer les travaux des chercheurs pendant de nombreuses années. Le philosophe allemand Habermas (1987) ramène, pour sa part, la validation à des dimensions plus modestes, soit celle de la viabilité. Celui-ci, en effet, considère que la validation a plus à voir avec l'utilité, les conséquences et les impacts des recherches sur le monde vécu des citoyens et des citoyennes d'une société qu'avec une vision transcendantale de la vérité ou encore, avec une procédure qui se limite aux frontières de la communauté scientifique. Cette perspective respecte l'autonomie de la recherche scientifique tout en l'inscrivant dans un horizon de sens où elle ne peut pas totalement s'abstraire de son substrat social. La vérité, ou viabilité, est ramenée ici aux conditions d'une société où sont levés les obstacles à une communication idéale, dont celui de la distance entre recherche et pratique.

La figure identitaire dominante de la recherche est celle du Conquérant[2]. Cette image ne tient pas tant aux chercheurs eux-mêmes qu'à

2 Cette figure du conquérant peut être entendue dans un sens aristocratique, par exemple celui de ces intellectuels qui recherchent la promotion d'une pensée

tout l'univers symbolique qui se construit autour de ceux-ci. Les hiérarchies entre les pays, la possibilité de conquérir de nouveaux marchés, de tirer son épingle du jeu dans un monde global et compétitif sont directement associés à l'état de santé des établissements de recherche, aux efforts consentis en recherche et développement, à la qualité des chercheurs que l'on arrive à attirer et à garder, à la constitution d'équipes de recherche solides et réputées, à la création d'un environnement social, urbain, culturel, fiscal et politique favorable à la recherche. Ce mode identitaire de la recherche est cependant aveugle. La science est un Conquérant aveugle. Ainsi, dans un tel modèle d'action, où est l'Afrique? Qu'arrive-t-il aux régions éloignées des grands centres urbains où se fait en majorité la recherche? Que fait-on avec toute cette population qui n'arrive pas à embarquer dans le train de la compétitivité? De même, les avancées scientifiques ne sont pas, ou ne sont plus, des ressources de sens pour nos sociétés. Jules Verne pouvait inscrire les développements scientifiques du XIX^{e} siècle dans un imaginaire social. Aujourd'hui, la science surprend, étonne et fascine toujours, mais elle n'est plus une ressource de sens. Elle inquiète. Plusieurs scientifiques ressentent d'ailleurs cette dimension rétroactive en s'interrogeant de plus en plus sur les dimensions éthiques de l'activité scientifique.

2.3 Le modèle d'action de la formation

Le modèle d'action de la formation prend appui, au point de départ, sur les savoirs homologués. Ces savoirs prennent la forme de curriculum, de programmes, de profils. Ils représentent ce qui, pour une société donnée, à un moment précis, mérite d'être enseigné. Ces savoirs expriment donc une vision idéale des citoyens et des citoyennes que l'on veut former, des valeurs culturelles que l'on veut promouvoir, des compétences que l'on attend de ceux et celles qui se destinent à telle

sociale supérieure. Cependant, le Conquérant est, le plus souvent, une figure masculine et militaire. La montée de ce que plusieurs appellent les «technosciences» illustre bien la visée d'une activité de recherche qui veut directement contribuer au meilleur positionnement socioéconomique de son aire géographique. D'autres figures identitaires de la recherche tentent aussi d'émerger, par exemple à travers les études féministes ou encore celles en écologie. Cependant, ces études n'ont pas, selon nous, offert une alternative viable à celle de Conquérant; souvent elles assument implicitement la figure identitaire du Conquérant.

ou telle profession. Ces savoirs sont donc, à proprement parler, des construits sociaux qui respectent, en partie, la logique interne des disciplines ou des professions, mais qui sont aussi soumis aux rapports de force et aux rapports de sens qui traversent la société. Il n'y a qu'à penser à des domaines d'enseignement tels que l'histoire, la sexualité ou encore l'interculturalité pour se voir rapidement télescopé au cœur de débats sociaux, souvent difficiles, entourant l'homologation des savoirs.

L'éducation des adultes entretient depuis longtemps la prétention de promouvoir des savoirs homologués qui se rapprochent davantage de rapports de sens que de rapports de force. C'est, par exemple, l'interprétation que l'on peut donner à la notion de «*perspective transformation*» que propose Mezirow (1991). D'ailleurs, chez Mezirow, les savoirs homologués se rapprochent tellement de rapports de sens qu'ils se confondent pratiquement avec les savoirs expérientiels des acteurs, à ceci près que ces savoirs ont été recadrés, mis en perspective, à l'aide de théories critiques. Cependant, l'éducation des adultes possède aujourd'hui, de plus en plus, des pratiques qui s'éloignent d'un discours émancipateur. Les formations auprès des publics défavorisés, dans les milieux de travail, en formation professionnelle utilisent des savoirs homologués qui ont une facture on-ne-peut-plus-traditionnelle.

Le contexte de la formation se veut communicationnel. Nous l'avons vu, la formation est le lieu par excellence de l'altérité, de la rencontre entre le familier et le non familier. Il ne s'agit donc pas, la plupart du temps, d'une communication symétrique. La personne qui apprend est accompagnée par quelqu'un de plus compétent, un formateur ou une formatrice. Cette personne plus compétente agit comme médiateur entre les savoirs expérientiels de l'adulte et les savoirs homologués qui lui sont non familiers. La science et l'art du formateur ou de la formatrice consiste alors, en utilisant divers moyens de communication et en créant un climat de soutien, de confiance, de respect et de coopération mutuelle, à baliser l'appropriation de ce qui est non familier à partir des savoirs expérientiels que possède chaque adulte. Il existe cependant, en éducation des adultes, un important discours qui tend à minimiser l'importance de ce contexte communicationnel et du rôle de «locomotive» joué par la médiation sociale des agents de formation. Ainsi, le «*self-directed learning* » est souvent proposé, surtout dans la

littérature anglo-saxonne, comme l'étoile du Nord de l'éducation des adultes. L'apprentissage autodirigé est présenté, ni plus ni moins, comme l'indice de succès de l'éducation des adultes. Ainsi, chaque adulte en formation devrait évoluer vers plus d'autonomie, vers une capacité accrue de définir ses propres objectifs et ses propres standards tout en étant capable d'identifier les ressources de son environnement qui lui permettront de réaliser son projet.

Selon nous, l'autonomie absolue, la complète maîtrise de sa propre destinée, constituent un non sens anthropologique. Il y a toujours une société, des institutions, des organisations, des livres, des parents qui nous préexistent. Même en parfait autodidacte, nous dialoguons avec ce fond culturel qui nous est commun. De même, les sociétés modernes, au nom de l'accroissement de leur potentiel de créativité et d'innovation, se font un point d'honneur de rendre étranger, non familier, à peu près tout ce qui nous est familier. Par exemple, l'art contemporain est mû par cette tension. Dans un tel monde, le rôle des traducteurs et des interprètes devient essentiel. En ce sens, il serait étonnant que le rôle des agents de formation se limite à être des personnes-ressources, des facilitateurs, des accompagnateurs.

Sur le plan intentionnel, le modèle d'action dominant de la formation des adultes vise l'intégration. Devenir quelqu'un avoir un métier ou une profession, préparer à la vie des citoyens autonomes et responsables, rendre visible et légitime son groupe ou sa collectivité sont quelques-unes des formes que prend cette intentionnalité. Cependant, l'intégration personnelle et sociale est une tâche de plus en plus difficile dans nos sociétés. Sur le plan personnel, les individus luttent pour leur survivance psychique lorsqu'ils n'abandonnent tout simplement pas. Les frustrations, le stress, l'isolement, l'épuisement en guettent plus d'un, dans chaque unité de travail. La recomposition et le recentrement des individualités deviennent, à toutes fins pratiques, les préalables à toutes formations. De même, sur le plan social, l'intégration socioprofessionnelle des adultes n'est guère plus facile. La formation correspond de moins en moins à des emplois tandis que le travail reste encore la seule façon d'avoir un statut social et un revenu décent. La formation des adultes devient alors partie prenante de politiques sociales. La formation, par exemple, devient un «emploi» pour les chômeurs et les person-

nes qui vivent de l'aide social et qui adoptent un fonctionnement imitant, traits pour traits, l'éthique du travail encore valorisée par les entreprises (i.e. être à l'heure, respecter les règlements et les consignes, s'habiller convenablement, être poli...). Ces formations ne mènent pas à de vrais métiers non plus qu'elles favorisent l'émergence d'une identité sociale viable pour les adultes. Ceux-ci se retrouvent dans des emplois précaires et peu qualifiés quand ils ne retournent tout simplement pas chez eux devant leur téléviseur.

L'image identitaire dominante que se donne la formation est celle du Sage. En effet, le modèle d'action de la formation est conçu de telle façon que ses agents se voient comme ceux qui indiquent la voie à suivre tout en proposant quelques outils et conseils pour la suivre. Le reste tient alors à notre libre arbitre, à notre volonté et à notre détermination de parcourir le chemin qui nous est indiqué. Cependant, cette image identitaire de la formation, toujours présente dans les discours officiels, est passablement déviée. Cette image identitaire tend à glisser, sur le plan de la praxis, vers celle du guérisseur. La formation joue, de plus en plus, un rôle thérapeutique dans nos sociétés : recomposition des personnes fatiguées de changer et de s'adapter; déversoir des plaintes du corps et de l'âme soumis à un travail impersonnel et aliénant ou encore à une vie sociale et familiale éclatée; intériorisation et acceptation de son impuissance à changer les choses; remotivation autour d'objectifs qui s'usent au contact de la routine quotidienne et ainsi de suite. Les agents de formation ne sont pas préparés à jouer un tel rôle et ils n'y retrouvent souvent pas une valorisation de leurs compétences. Pourtant, nos sociétés les mandatent de plus en plus en ce sens.

Afin de rapprocher ces trois modèles d'action, il importe, au point de départ, de respecter le mode identitaire de chacun. Ainsi, il ne s'agit pas de transformer la recherche en praxis, ou la recherche en formation. Chacun des pôles du triangle interprétatif sur lequel porte notre réflexion devrait garder et renforcer son identité propre. En faisant disparaître ou en confondant les identités, nous courons alors le risque de perdre toute distance interprétative et, à partir de ce point, l'idée même de rapprochement est sans objet. En ce sens, le problème du rapprochement entre la formation, la recherche et la praxis ne tient pas tellement à leur différence, à leur distance interprétative, mais davantage aux ten-

tatives de réification, de subordination, d'un pôle par rapport aux autres. Une telle tentative est effectivement en cours depuis de nombreuses décennies puisque la recherche, notamment scientifique, a tenté de fondre la praxis et la formation à son mode identitaire. Il en est résulté une rigidification des rapports entre, d'une part, la praxis et la formation et, d'autre part, la recherche. Par exemple, les agents de formation tendent de plus en plus à ignorer les chercheurs pour davantage se ressourcer et se perfectionner entre pairs. Le perfectionnement entre pairs n'est pas une approche défavorable en soi, au contraire. Cependant, lorsqu'une telle approche s'érige en monade, nous sommes alors devant un modèle de développement de type consanguin qui risque, à la longue, d'affaiblir les pratiques de formation, voire de leur faire perdre toute légitimité. Briser l'isolement, le monologue, dans lequel s'enferment la recherche, la formation et la praxis équivaut alors à explorer les voies d'une communication réussie, d'un dialogue fructueux entre ces trois pôles.

3. LES CONDITIONS D'UN RAPPROCHEMENT

L'examen des champs symboliques qui se rattachent aux pôles de la recherche, de la formation et de la praxis a permis d'identifier les modèles d'action qui découlent de ceux-ci. Un changement qui irait dans le sens de rapprocher ces trois pôles suppose donc des modifications au niveau de leur champ symbolique. Ces modifications peuvent difficilement porter sur la dimension archéologique du champ symbolique. Celle-ci se présente analogiquement sous la forme de couches de sédimentation. Il serait toujours possible de mettre en branle un profond travail de réinterprétation, sur le modèle de la psychanalyse, mais cela équivaudrait à travailler sur des causes profondes, souvent hors du contrôle immédiat des acteurs, davantage que sur des solutions. Par contre, les dimensions cognitive-esthétique et éthique-émotionnelle du champ symbolique sont davantage accessibles sur un plan synchronique. À chaque jour et à chaque instant, bien que cela ne soit pas facile, les acteurs sont en mesure d'agir sur ces dimensions.

La plupart des tentatives visant à modifier le champ symbolique respectif de la recherche, de la formation et de la praxis, dans le but de les rapprocher, ont surtout porté, jusqu'à maintenant, sur la dimension cognitive-esthétique. C'est ainsi qu'il nous faut comprendre l'intense tra-

vail épistémologique des dernières décennies ou encore la critique systématique des paradigmes de recherche. C'est là une voie qui a l'avantage d'entrer en résonance avec notre mode de pensée occidental. Selon ce mode, toute amélioration de l'agir humain passe nécessairement par la connaissance préalable de celui-ci. S'il se pose un écart entre la théorie et la pratique, il convient alors d'ajuster ou de modifier la première, la théorie, pour mieux rendre compte de la seconde, la pratique. Sans prétendre à un bilan de ce type de tentative, nous pouvons tout de même observer que pour corriger le problème de l'éloignement de la recherche de la formation et de la praxis, on propose ici encore plus... de recherche. Les tenants de l'école de Palo Alto diraient que c'est là «plus de la même chose» alors que la solution est peut-être sur un autre plan ou autrement. D'ailleurs, l'épistémologie et le travail sur les paradigmes incarnent encore l'idée d'une science qui privilégie le rapport sujet-objet et non le rapport dialogique sujet-sujet et ce, même lorsque la réflexion se veut radicale, en proposant une épistémologie de la praxis, des recherches évaluatives de type «*naturalistic inquiry*».

Les ressources de la dimension éthique-émotionnelle du champ symbolique ont été, pensons-nous, largement négligées dans le débat qui entoure le rapprochement formation, recherche et praxis. Toutefois, nous admettons que cette dimension, bien qu'elle soit synchronique, reste peu accessible. Il est, en effet, difficile de travailler au niveau des systèmes de valeurs des personnes et des groupes, des codes de conduites, des normes et des affects. C'est pourtant cette dimension qui donne aux personnes et aux groupes un sens et une direction à leur futur et qui ouvre leurs activités à un contexte de significations plus large. Par contre, la dimension éthique-émotionnelle du champ symbolique peut aussi faire glisser l'un ou l'autre des pôles vers une monade, par exemple un système de valeurs fermé, sans fenêtre sur l'extérieur, rendant ainsi impossible tout rapprochement. Le rapprochement des trois pôles suppose donc une capacité d'échange, un système de réciprocité. Le tableau 3 propose un déplacement de la dimension éthique-émotionnelle du champ symbolique vers une doxa qui serait davantage en mesure de renforcer l'identité de chacun des pôles et, ce faisant, d'accroître l'échange entre ceux-ci.

3.1 Rapprocher la praxis de la recherche et de la formation

Le rapprochement du pôle de la praxis avec la recherche et la formation fait appel à une importante modification du champ symbolique de celui-ci, notamment sur le plan de sa dimension éthique-émotionnelle. Cette modification se résume au passage d'une éthique de la sécurité à une éthique de la responsabilité. Une éthique de la responsabilité permettrait non seulement d'assumer l'héritage d'une éthique de la sécurité mais aussi, et surtout, d'élargir le référentiel des praticiens vers les dimensions éthiques-émotionnelles de la recherche et de la formation, soit la réflexivité et la solidarité. En effet, la responsabilité implique aussi la solidarité des personnes ou des groupes avec leurs actes ainsi que la capacité réflexive de se les représenter afin de construire un système d'explication permettant aux praticiens de devenir de véritables détenteurs d'enjeux.

Tableau 3 — Rapprochement de la praxis, de la recherche et de la formation dans une perspective éthique-émotionnelle

	Dimension éthique-émotionnelle du champ symbolique	Dimension identitaire du modèle d'action	Échange
Praxis «je-nous»	Responsabilité	Le Serviteur	Processus Réseaux Tournant sémantique
Recherche «il(s)-elle(s)»	Réflexivité	Le Conquérant	Hybridation Stylisation Tournant pragmatique
Formation «tu-vous»	Solidarité	Le Sage	Imaginaire Nouveaux rapports sociaux Tournant dialogique

Le passage d'une éthique de la sécurité à une éthique de la responsabilité suppose de nombreuses modifications et adaptations des milieux de pratiques. Par exemple, dans les organisations de travail, l'éthique

de la responsabilité pose le problème de la délégation ainsi que celui de la définition des zones d'autonomie qui sont remises aux personnes ou aux équipes de travail. Ainsi, dans la mesure où celles-ci se voient attribuer de véritables responsabilités faisant appel à leur coopération et à leur amélioration continue, il y a là tous les ingrédients pour que ces personnes ou ces groupes soient intéressés à se perfectionner et à connaître l'état de la réflexion dans leur domaine.

Une éthique de la responsabilité renforcerait le mode identitaire de la praxis. Ainsi, la responsabilité élargit considérablement le contexte local de la pratique en permettant aux personnes et aux groupes de se situer dans un long processus où chacun devient, intentionnellement, le responsable de la prochaine étape. Les travaux de Deming (dans Deal, 1989) sur la qualité totale ont été exactement en ce sens puisque, selon lui, un «client», ce n'est nul autre que la prochaine personne dans un processus. Par exemple, je suis le responsable de la qualité du travail que j'apporte à ma secrétaire. À son tour, elle devient responsable de la qualité du travail qu'elle me remet. La relation entre conception et exécution se trouve ici atténuée puisque nous sommes au service d'un idéal à atteindre qui devient notre problème. Puisque la recherche et la formation sont aussi des pratiques, la construction de tels processus de responsabilité en cascades se pose également dans ces domaines. Par exemple, lorsque la prochaine étape d'un processus de recherche consiste à atteindre certains milieux de pratiques, un soin particulier sera alors apporté à la diffusion des résultats, à la qualité de la communication (clarté, concision, orientation vers les enjeux).

L'éthique de la responsabilité mène non seulement à l'échange intrapraticien mais aussi interpraticien. Ainsi, à l'idée de processus construits entre praticiens, il est possible d'adjoindre celle de réseaux souples et informels que d'aucuns nomment aussi maillage. Ces réseaux s'avèrent bien souvent de puissants outils de diffusion des idées et des innovations. De même, à l'intérieur de ces réseaux, il est davantage possible de favoriser des rapports égalitaires entre chercheurs, praticiens et agents de formation. De plus, ces réseaux peuvent servir de laboratoires sociaux qui favorisent l'innovation et la créativité en confrontant les différences, en fusionnant les genres. Dès lors de curieux mélanges sémantiques sont

envisageables. Par exemple, au cours des années soixante-dix, les visionnaires et les prospectivistes étaient à la mode alors que les années quatre-vingt ont davantage mis en vedette les gestionnaires. Les réseaux favoriseront-ils l'émergence de «décisionnaires», c'est-à-dire de décideurs au service d'une vision? En ce sens, la praxis réclame, de plus en plus, des investissements symboliques accrus, tels la reconnaissance du travail accompli, le respect des personnes, voire un retour au sacré.

3.2 Rapprocher la recherche de la formation et de la praxis

Le rapprochement de la recherche avec la formation et la praxis suppose que le champ symbolique de celle-ci soit altéré, notamment en ce qui concerne sa dimension éthique-émotionnelle. Il s'agit de substituer à l'idéologie dévaluée de progrès une construction intersubjective que nous nommons réflexivité. En ce sens, la réflexivité à laquelle nous pensons s'inscrit davantage dans les propos de Serres (1990) ou de Habermas (1987) que dans ceux de Derrida (1985) qui proposent une déconstruction de la recherche ou ceux de Hofstadter qui proposent un nouveau métalangage. Ainsi, dans la mesure où l'action est posée comme premier et dernier discours, la réflexivité ne peut pas se présenter comme un empilement de problèmes qui attendent une solution d'un quelconque point oméga, non plus comme la construction de boucles réflexives comme le propose la science de l'action ou l'école de Palo Alto. La réflexivité nous ramène aux frontières du monde vécu des acteurs : à l'utilisation que ceux-ci font, ou ne font pas, des connaissances et des techniques produites par la recherche; aux impacts et aux conséquences des connaissances et des techniques sur les personnes, sur les organisations et sur la société. La réflexivité prise dans un sens «méta» ne constitue qu'un artifice de plus qui s'ajoute à la dimension cognitive-esthétique du champ symbolique alors que le sens pragmatique que nous lui donnons s'inscrit bel et bien dans la dimension éthique-émotionnelle. Il s'agit, pour reprendre la belle expression de Dumont (1984), *d'installer les connaissances dans le monde*.

La réflexivité met donc la recherche en lien avec l'éthique de la responsabilité de la praxis. Il ne s'agit pas ici, comme c'était le cas durant la révolution culturelle chinoise, d'envoyer les chercheurs et les

intellectuels faire la moisson dans les champs de la pratique afin de ne pas perdre contact avec les attentes et les aspirations du peuple. Il s'agit davantage, pour la recherche, de s'assumer elle-même comme pratique sociale. Comme ces avertissements sur les paquets de cigarettes, la recherche devrait être un système dont la pertinence croît avec l'usage. La recherche actuelle est bâtie sur une structure en «quoi», c'est-à-dire qu'elle est basée sur la construction et la déconstruction d'objets appelés champs ou disciplines. La recherche qui adopterait une approche basée sur l'usage épouserait davantage une structure en «qui», c'est-à-dire qu'elle évoluerait sous les pressions des demandes sociales. Elle s'inscrirait dans une communauté de discussion plus large que la «tribu» des chercheurs. En ce sens, la recherche, notamment la recherche sociale, se présenterait comme une approche reconstructive, partant du point de vue que les acteurs sociaux sont compétents et capables de réflexions profondes sur leurs propres pratiques. L'idée même que des rapports de force pervertissent ou dénaturent les compétences des acteurs sociaux n'est pas une objection qui permet d'écarter une telle approche reconstructive. D'une part, les chercheurs sont eux-mêmes sujets à ces rapports de force. Ils peuvent les contourner avec les ressources d'une maïeutique. D'autre part, une approche reconstructive n'est possible que si elle a pour toile de fond un projet social qui vise à réunir les conditions optimales quant à l'expression de ces compétences.

L'existence d'un tel projet social indique que la réflexivité renvoie aussi la recherche à la solidarité. La recherche, en tant que reconstruction sous formes discursives des compétences des acteurs, peut jouer un rôle important dans les argumentations et les apprentissages qui visent à constituer ou à légitimer les systèmes normatifs des personnes ou des groupes. C'est là cependant une solidarité toute locale. Ainsi, comment, dans un monde pluraliste et souvent étanche d'une situation à l'autre, peut-on conserver une unité de sens, de bonnes raisons d'être solidaires les uns et les autres en dehors des situations qui nous préoccupent de façon immédiate? La recherche réflexive peut aussi jouer un rôle en ce sens, par exemple en produisant des représentations unifiantes ou, à tout le moins, en établissant les conditions qui permettraient de traduire les discours des univers de pratiques les uns par rapport aux autres.

La réflexivité ne met donc pas fin au mode identitaire du modèle d'action de la recherche, soit celui de Conquérant. La recherche doit encore servir à proposer des explications et non pas à redire autrement le discours des acteurs. Cependant, ces explications devraient davantage s'inscrire dans un programme de recherche dit «faible» que dans un programme de recherche qualifié de «fort». Autrement dit, il y a «Conquérant» et «Conquérant». Entre dire *le capitalisme est la source de tous les maux* et dire *les champs symboliques dominants ne favorisent pas le rapprochement entre recherche, formation et praxis*, il y a plus qu'une différence de degrés. La première affirmation à une portée ontologique, puisqu'elle prétend subsumer de vastes pans de la réalité. La seconde se veut un filet, parmi d'autres, qui permet de mettre en évidence certaines réalités sous un certain angle. La première s'inscrit dans un plan de conquête du réel pour en déduire des lois de l'histoire. La seconde s'inscrit dans un plan de conquête intellectuel qui vise à être référer à l'appréciation intersubjective. La première adhère à une épistémologie de la Vérité. La seconde adhère à une pragmatique de la viabilité.

Nous prétendons qu'un tel modèle n'est pas menaçant pour la praxis et la formation, car la relation avec ces deux pôles se prête à l'échange et à la réciprocité. Ainsi, un indice de réflexivité de la recherche serait son degré de diffusion dans les réseaux qui l'unissent à divers domaines de pratique. Sur ce plan, plusieurs schèmes pragmatiques peuvent contribuer à cet effort de diffusion. Par exemple, il y a quelques années, Pineau (1983) publiait une histoire de vie en faisant de la personne interviewée la coauteure du livre. Partant de cet exemple, il y a de nombreuses formules hybrides, liant recherche, pratique et formation, qui sont susceptibles de favoriser la diffusion de la recherche. Un autre indice de réflexivité de la recherche serait son degré d'utilisation. Par utilisation, nous ne pensons pas qu'à une utilisation de type instrumental mais aussi intellectuelle. Est-ce que, à la suite d'une recherche, les acteurs pensent ou agissent autrement à propos de telle ou telle situation? Pour arriver à cette fin, il faudra que la recherche se départisse de la langue de bois des rapports de recherche pour investir davantage dans sa stylisation. Plutôt que d'être un tableau où celui qui regarde a aussi l'effort d'interpréter, la recherche peut davantage se positionner du point

de vue de sa réception par les publics susceptibles d'être intéressés par celle-ci. En ce sens, les communications du scientifique Reeves où s'entrecroisent poésie, réflexion personnelle, métaphore, spiritualité et, bien sûr, contenus scientifiques, sont probablement plus près des stratégies de réceptions et d'appropriations des acteurs, donc susceptibles d'être réinvesties dans leur vie de tous les jours. La recherche devient ici un témoin de son temps.

3.3 Rapprocher la formation de la recherche et de la praxis

Le pôle de la formation est peut-être, comme nous l'avons vu, le pôle le plus mal en point du triangle interprétatif qui nous intéresse. Envahie par une recherche impérialiste et déversoir des souffrances psychiques et physiques de la praxis, la formation ne tient plus, ou difficilement, son discours émancipateur. Davantage qu'un Sage, la formation glisse vers le guérisseur, elle devient thérapeute des âmes et des corps. Si, dans le contexte actuel, nous privilégions la formation comme étant le pôle qui peut davantage rapprocher les deux autres, ce n'est pas pour proposer un nouvel impérialisme qui en remplacerait un autre. Privilégier la formation relève davantage ici d'une tâche négative. Il s'agit de maintenir la distance interprétative entre les pôles. Dans la mesure où l'un des pôles s'effondre ou s'assimile à un ou à l'autre, c'est le triangle interprétatif lui-même qui disparaît. Selon nous, la formation des adultes en est rendue à cette extrémité. Non pas qu'elle n'existerait plus comme pratique dans l'avenir, au contraire. C'est comme discours autonome, au niveau de ses moyens de penser et d'agir, qu'elle perd du terrain, qu'elle est atteinte dans son mode identitaire. Condamnée à être une politique du revenu, un emploi qui n'en est pas un, à rétablir la confiance des personnes envers les institutions, à adapter les personnes et les groupes aux nouvelles situations culturelles et sociotechniques, la formation arrive de plus en plus difficilement à être elle-même.

Pourtant la formation est peut-être le temps social par excellence qui permet de construire de nouvelles solidarités. L'urgence de ces nouvelles solidarités se fait sentir dans de nombreux domaines : rapports homme-femme, nord-sud, éducation-travail, théorie-pratique, société-nature. En formation, les acteurs suspendent les contraintes de la pra-

tique, explorent de nouvelles connaissances et traduisent celles-ci en enjeux personnels ou professionnels. Ainsi, les personnes et les groupes disposent, avec la formation, d'un moyen souple qui leur permet d'apprivoiser l'éthique de la responsabilité que véhiculent des rapports sociaux en pleine mutation. Le droit à l'erreur leur est consenti en formation. De même, les personnes et les groupes ont alors l'occasion d'exercer leur capacité réflexive, par exemple en mettant en perspective leurs savoirs expérientiels, ou en imaginant un monde idéal à partir des connaissances ou des techniques qui leur sont proposées. Le droit à l'initiative leur est aussi consenti en formation. Cependant, à la suite d'une formation, le contact avec la «réalité» est souvent difficile. C'est pourquoi la tâche de construire de nouvelles solidarités doit aussi trouver un prolongement dans les organisations, dans les institutions, dans des mesures sociales et culturelles.

Cette tension vers de nouvelles solidarités confirme en quelque sorte le mode identitaire de la formation. En effet, la formation peut indiquer le chemin et fournir les outils pour avancer dans cette voie, mais elle ne peut guère faire plus. Même lorsque la formation se fait suivi ou postformation, elle ne peut pas agir au-delà de ce que les acteurs sont prêts à se consentir entre eux. Les tendances qui investissent la formation de pouvoirs de transformation énormes sont donc à craindre. La formation peut agir comme dépositaire des compétences sociales en proposant les connaissances et les techniques qui, dans des situations semblables, se sont avérées profitables compte tenu de l'objectif poursuivi. La formation évite alors de refaire le chemin que d'autres ont parcouru avant nous. La formation agit ici comme une mémoire culturelle. La formation peut aussi travailler sur les structures de pertinence des groupes et des personnes en intervenant au niveau de leur référentiel, notamment de leurs savoirs expérientiels. La formation peut élargir ou recadrer ce référentiel en ouvrant de nouveaux horizons ou en fusionnant des perspectives. La formation contribue ici à élargir le dialogue social.

Un des modes d'échange que peut favoriser la formation avec la recherche et la praxis consiste à proposer une projection de ces pôles dans un imaginaire. La formation, telle une gestalt, peut ainsi favoriser l'engrangement de formes ou d'archétypes dans l'imaginaire collectif qui favoriseront des rapprochements inusités, des transferts inattendus.

Ce travail sur l'imaginaire doit aussi trouver un écho dans notre évolution sociale. C'est en ce sens que nous évaluons que la formation participe à la construction de nouveaux rapports sociaux plus solidaires. La société, les milieux de travail, les milieux de vie doivent devenir eux-mêmes «qualifiants», c'est-à-dire en mesure d'utiliser pleinement le potentiel développé par les personnes ou les groupes en formation. La formation des adultes, dans une telle perspective, ne peut donc s'épanouir que dans un véritable partenariat social et ce, sur les plans local, régional, national et international.

CONCLUSION

Nous nous sommes attardé à examiner dans un premier temps le champ symbolique dans lequel s'inscrivent les trois pôles de notre triangle interprétatif, soit la recherche, la formation et la praxis. Dans un second temps, nous avons identifié le modèle d'action qui découle du champ symbolique de chacun des pôles. Nous avons pu alors mettre en évidence trois modes identitaires, soit le Serviteur, pour la praxis, le Conquérant, pour la recherche, et le Sage, pour la formation. Nous avons alors établi qu'un rapprochement entre la formation, la recherche et la praxis ne devrait pas se faire au détriment de ces identités, mais davantage dans l'optique de leur renforcement.

Nous avons privilégié la dimension éthique-émotionnelle du champ symbolique comme instance de travail susceptible d'opérer un rapprochement des pôles du triangle interprétatif sans que leur identité respective ne s'en trouve menacée. Nous estimons donc que le rapprochement de la recherche, de la formation et de la praxis se travaille davantage avec des ressources de sens qu'avec des gains cognitifs. Ces ressources de sens, la praxis peut les puiser dans la solidarité tandis que la recherche les puise dans la réflexivité et la formation dans la solidarité. L'émergence de ces ressources de sens qui favorisent les échanges et la réciprocité entre la recherche, la formation et la praxis est toutefois contrainte par les rapports de force qui agissent dans nos sociétés. Le problème du rapprochement des pôles de notre triangle interprétatif suppose de profondes transformations sociales visant à réunir les conditions d'une communication idéale telles l'ouverture, le pluralisme, la démocratisation.

RÉFÉRENCES

ARGYRIS, C., PUTNAM, R. et MCLAIN SMITH, D. (1985).
Action science. San Fransisco : Jossey-Bass.

BELL, D. (1973).
Vers la société post-industrielle. Paris : Robert Laffont.

BOURDIEU, P. (1980).
Le sens pratique. Paris : De Minuit.

DEAL, E. (1989).
Deming : New directions for improving quality, public acceptance and competitive positioning in colleges and universities. Edinboro University of Pennsylvania : School of Science, Management & Technologies.

DUMONT, F. (1981).
Cette culture que l'on appelle savante. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

HABERMAS, J. (1987).
Théorie de l'agir communicationnel (Tome 1). Paris : Fayard.

HOFSTADTER, D. (1985).
Gödel, Escher et Bach. Paris : Interéditions.

LAKATOS, I. (1970).
Methodology of scientific research programmes. *In* Lakatos, I. et Musgrave, A. (éd.). *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge : Cambridge University Press.

MEZIROW, J. (1991).
Transformative dimensions of adult learning. San Fransisco : Jossey-Bass.

PINEAU, G. et MARIE-MICHÈLE (1983).
Produire sa vie. Montréal : Saint-Martin.

POPPER, K. (1979).
Objective knowledge. Oxford : Clarendon Press.

ROQUEPELO, P. (1974).
Le partage du savoir. Paris : Seuil.

SCHÖN, D.A. (1987).
Educating the reflective practitioner. San Fransisco : Jossey-Bass.

SERRES, M. (1990).
Le contrat naturel. Paris : François Bourin.

TOUPIN, L. (1991).
L'entreprise du savoir et les savoirs en entreprise : dérive ou ancrage? *Sociologie et sociétés, 23*(1), 109-129.

USHER, R. et BRYANT, I. (1989).
Adult education as theory, practice, and research : The captive triangle. New York : Routledge.

WITTGENSTEIN, L. (1969).
The blue and brown books. Oxford : Basil Blackwell.

TROISIÈME CHAPITRE

QUELLE FORMATION POUR QUELLE CULTURE TECHNIQUE?

FRANCIS TILMAN
Le Grain, A.S.B.L.

INTRODUCTION

Toutes les tentatives menées, dans les différents pays européens, pour introduire une «culture technique» dans l'enseignement général ont été un échec[1]. Cet enseignement a toujours résisté aux efforts des innovateurs pour introduire «la pensée technique» dans la formation de tous les citoyens. La greffe n'a jamais réellement pris. La culture technique a toujours été liée et limitée à l'activité productive, réservée en quelque sorte à ceux dont c'est l'occupation.

Par ailleurs, confronté à la formation de professeurs de cours professionnels, j'ai rencontré une série de difficultés. En Belgique, la formation professionnelle initiale des futurs travailleurs est effectuée dans sa quasi-totalité par le système scolaire, à travers ses filières technique et professionnelle. Deux types de cours sont directement consacrés à cette préparation au métier. Tout d'abord, les «cours pratiques» qui visent à faire acquérir les savoir-faire professionnels. Ensuite, les «cours techniques», dont la fonction est de donner le bagage intellectuel nécessaire à l'exercice de la profession. Il m'est apparu que les enseignants de ces deux types de cours ont toutes les peines du monde à travailler ensemble, sans parler de leur laborieuse collaboration avec les professeurs des cours généraux qui, dans ces filières, sont censés assurer la «part de l'homme».

De plus, mes efforts pour amener ces enseignants à d'autres pratiques de formation professionnelle, pour la rendre plus appropriée aux

1 Exposées, entre autres dans Horner (1987). Voir aussi Chancerel (1991). Ces efforts remontent loin dans le temps. Déjà les «encyclopédistes», s'opposant à l'éducation coupée du monde réel qui se donnait dans les collèges, proposaient d'introduire dans ces établissements, à côté des «humanités classiques», un enseignement utile, dont une initiation aux arts mécaniques (Belhoste, 1989).

exigences des technologies nouvelles se sont heurtés à de très sérieuses résistances. Enfin, il m'est apparu que dans leur majorité, les enseignants des cours pratiques veulent se voir comme des professionnels et refusent de devenir des pédagogues, même si leur activité principale n'est plus la production mais bien la formation.

J'ai donc émis l'hypothèse qu'il existait, chez ces différents formateurs, une conception de la culture technique qui leur était spécifique et qu'il fallait connaître, d'abord pour comprendre les pratiques de formations héritées du passé et toujours actives aujourd'hui, ensuite pour évaluer en quoi les nouveaux enjeux de formation sont en continuité ou en rupture avec cet héritage.

Les réflexions qui suivent visent donc à dégager les conceptions dominantes de la culture technique ainsi que les modèles pédagogiques d'acquisition qui leur sont liés. Je m'interrogerai ensuite sur l'émergence de nouvelles conceptions de la culture technique et sur les stratégies pédagogiques qui pourraient servir leur appropriation. Le problème de la préparation des enseignants actuels et à venir, à ce nouvel enseignement, ne sera pas abordé.

1. UN DÉTOUR PAR LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Dans l'enseignement général, la culture a un sens particulier. Soit elle évoque l'érudition (la culture générale), soit elle renvoie à «ce qui reste quand on a tout oublié», à savoir aux mécanismes de l'intelligence.

Ce que la sociologie de l'éducation nous a appris, c'est que le savoir inutile de l'enseignement secondaire (la culture générale) a pour but, outre de former l'intelligence et de faire acquérir des méthodes de travail, d'assurer une fonction sociale essentielle : donner la distinction à ceux qui la possède. Autrement dit, c'est parce que certains évoluent à l'aise dans la pensée, l'histoire et l'art du passé, qu'ils se sont approprié l'humanisme des anciens, qu'ils peuvent se considérer comme «cultivés», ce qui les «distingue» objectivement de ceux qui, précisément, n'ont pas la chance de jouir de ce patrimoine.

Sous ce regard social, l'éducation n'a que faire de l'utilitarisme et du pragmatisme auxquels est assombri la technique. Tout au plus, on peut s'intéresser à quelques grandes réalisations techniques, vues comme produits du génie humain, qu'il serait indécent d'ignorer. Mais ce qui interpelle dans ces objets, c'est plus l'ampleur de leur matérialité, leur utilisation sociale et leur dimension symbolique, que la compréhension de leur fonctionnement, la saisie de l'habileté mise à l'œuvre lors de leur confection ou l'intelligence des procédés de fabrication mobilisés pour leur exécution. Si, dans l'enseignement général, il faut s'intéresser à la transformation du monde, ce sera vers la compréhension de ce que les scientifiques ont inventé qu'on orientera l'étude, plutôt que vers l'apport des constructeurs et des fabricants.

C'est que les sciences et les mathématiques s'inscrivent mieux que la technique, dans le schéma culturel de l'enseignement général. Car même pour ceux qui n'identifient pas la culture générale à l'humanisme classique, celle-là reste définie par les manipulations symboliques dans le registre oral et écrit, par l'universalité, l'abstraction et la gratuité.

Face à cela, la technique est associée à la fabrication, à la réalité du travail, avec les connotations négatives dont le travail manuel a toujours été affecté[2]. Pendant longtemps, les gestes professionnels ont été perçus comme des habiletés qu'ils ne relèvent pas de l'intelligence. On parlait, dans le meilleur des cas, «d'intelligence sans le langage». Certes, on reconnaissait, au travailleur plus ou moins qualifié, des tours de mains et une «intelligence du métier», c'est-à-dire des connaissances sur les matériaux et sur les machines qu'il emploie ainsi que sur les procédures et sur la façon la plus efficace d'obtenir un résultat productif. Au mieux, on accordait à ce savoir une position subalterne dans la hiérarchie de l'exercice de l'intelligence. Plus souvent, on lui attribue une «essence» différente. «L'intelligence des mains» ne serait donc pas de même nature que celle qui s'exerce dans les «disciplines intellectuelles».

2 Cette dimension culturelle jointe au fait que la population servile était abondante, explique sans doute que des sociétés aient pu utiliser des techniques bien maîtrisées au seul divertissement des élites et non pour réduire la pénibilité du travail ou pour accroître l'efficacité de la production.

Le public de l'enseignement général choisit d'ailleurs en grande partie cette orientation pour échapper au travail manuel et à la culture qui y est assimilée, la culture technique (Grootaers, 1984; Dubet, 1991). À l'inverse, d'autres jeunes optent pour l'enseignement technique par opposition à l'enseignement stérile et inutile des sections générales.

Les défenseurs de l'enseignement général vont donc tenter de dévier la menace qui pèse sur eux, à la suite des efforts des réformateurs pour introduire la culture technique dans toutes les filières de l'enseignement secondaire, en réduisant l'ouverture à la matérialité, aux sciences appliquées et au dessin géométrique[3], et en la limitant aux «sections» scientifiques et mathématiques. La pensée scientifique et mathématique devient ainsi le rempart contre la culture technologique.

L'école ne se sent donc concernée par la culture technique que dans la mesure où elle prépare le futur producteur. La sémantique dominante de la culture technique, comme conception de l'intelligence ou comme représentation du monde, rend donc sa pénétration dans les filières générales quasi impossible, d'où les constats d'échec observés dans les différents pays européens.

2. UN DÉTOUR PAR L'ÉPISTÉMOLOGIE

Indépendamment des enjeux sociaux liés à la reproduction et à la mobilité sociale, pour lesquels le choix des filières est fondamental et pour lesquels l'image sociale de la culture que véhicule ces options est essentielle, le débat pédagogique repose souvent sur un déficit conceptuel qui crée un véritable malentendu dans les réflexions sur la place réciproque de la culture technique et de la culture scientifique. D'un côté, nous aurions la culture scientifique, sommet du savoir et tremplin pour

3 Le dessin scientifique, procédé de «projections orthogonales», mis au point par Monge au XVIII[e] siècle (Belhoste, 1989), n'est pas à confondre avec le dessin industriel (ou technique) qui donne, en deux dimensions (parfois en perspective cavalière), une vue normalisée et codée des pièces à produire. Inutile de dire que le dessin technique n'a jamais eu sa place dans l'enseignement général... puisqu'on y avait rien à produire. Le fait qu'il soit un langage universel n'a pas suffit à le faire reconnaître. Son association à la fabrication matérielle a, par contre, suffit pour le condamner.

le développement intellectuel. De l'autre, la culture technique, simple *vade-mecum* de la production matérielle. Ces images d'Épinal sont erronées, quand elles ne sont pas malhonnêtes intellectuellement. Voici quelques clarifications pour enrichir l'intelligence des enjeux pédagogiques liés à l'apprentissage de ces deux cultures (Grootaers et Tilman, 1987, 1990; Grootaers, 1991).

2.1 L'intention de la démarche scientifique et technique

On pourrait distinguer la démarche scientifique et la démarche technologique par l'intention qui anime leur entreprise réciproque. La science chercherait à expliquer le monde et, pour cela, établit des lois qu'elle intègre dans des modèles abstraits, en vue de rendre compte de la réalité. La technologie, elle, ne chercherait pas à expliquer mais à agir efficacement sur la matérialité, à transformer la réalité. Pour cela, elle est amenée, elle aussi, à concevoir des procédures dans des modèles articulés. Il y a donc une théorie technologique comme il y a une théorie scientifique.

Cette finalisation différente entraîne que ces deux disciplines ne démontrent pas leur pertinence (ou leur vérité) par les mêmes voies. La science doit prouver sa validité par l'expérimentation (ses hypothèses doivent être vérifiées ou plus exactement non «falsifiées» par celle-ci), tandis que la technologie doit faire la preuve de son efficacité (ça marche ou ça ne marche pas). La science comme la technologie doivent être confrontées à l'épreuve du réel.

Il y a entre ces deux démarches une similitude dans cette confrontation au réel pour l'administration de la preuve. Toutes les deux, en effet, sont des constructions théoriques *a priori* dont il convient de vérifier l'adéquation dans des contextes donnés. Le lieux de la démonstration n'est cependant pas le même. Pour les sciences, c'est le laboratoire, c'est-à-dire un espace organisé pour fonctionner selon les paradigmes d'une discipline. Pour la technologie, c'est la société dans son ensemble, avec ses contraintes et sa complexité. Modèle scientifique et modèle technologique doivent donc prouver tous les deux leur efficacité (la pertinence de leur construction) mais dans des lieux différents (Fourez, 1992).

2.2 Activité de savoir et produit de savoir

À la fois proches et distincts par leur finalité, les deux types de savoir seraient-ils similaires par leur nature? La distinction qui suit permet de répondre affirmativement à cette interrogation. On peut différencier, en effet, l'activité de pensée, la pensée en action, celle qui produit des idées d'une part, et le produit de la pensée, le résultat (provisoire) de la pensée, une fois que le savoir est formalisé, autrement dit le savoir constitué, d'autre part.

Si l'on étudie point par point les mécanismes à la fois mentaux et méthodologiques de production d'un savoir scientifique et d'un savoir technologique, on peut constater qu'ils sont identiques et que les étapes de leur production sont similaires. D'un point de vue épistémologique, il n'y a donc pas de différence de nature entre le savoir technologique et le savoir scientifique, comme activité de savoir.

2.3 Type de savoir et légitimité sociale

Pourtant, les deux types de savoir n'ont pas la même légitimité. Le savoir scientifique est plus valorisé socialement. Cette supériorité tient, entre autres, au fait que les modèles scientifiques, mêmes les moins sophistiqués, sont toujours formulés par écrit, ce qui est rarement le cas pour les modèles guidant l'action. Or ceux-ci existent néanmoins, même si leur formulation relève plus de la tradition orale. Les modèles scientifiques sont donc plus facilement transmissibles que les modèles technologiques. En plus, leur formalisation écrite leur donne, en même temps qu'une existence visible, une image de rigueur et d'universalité, à l'opposé de ce qui apparaît comme des recettes de gens du terrain.

Cette différence dans le mode d'expression et de communication des savoirs constitués fonde un antagonisme social qui oppose des secteurs à la poursuite de buts distincts.

Le mode de défense des hommes du terrain devant le prestige du savoir scientifique formalisé est de dénier toute valeur à celui-ci. C'est l'antipensée légitime (Grootaers et Tilman, 1986). N'a de valeur pour eux que ce qui rejoint la finalité de la technique, c'est-à-dire la transfor-

mation des choses. Le savoir scientifique est stérile puisqu'il ne change pas le réel, à la différence de l'action qui, elle, peut modifier ce qui est.

Dans leur lutte pour retrouver une prééminence sociale, les hommes d'action ont oublié qu'ils ne peuvent agir que parce qu'ils ont des représentations pertinentes du monde et parce qu'ils se sont construits des procédures d'intervention fiables et bien stabilisées. Les hommes d'étude, de leur côté, soucieux de ceindre les lauriers de la notoriété, ont bien soin de ne pas révéler l'obscure et laborieuse cuisine qui leur a permis de trouver ce qu'ils savent. Ils ne publient qu'une construction formelle, reconstituée *aposteriori* et expurgée des tâtonnements et errements de la recherche.

Des idéologies sur le savoir peuvent donc s'opposer, car elles reposent sur des cultures (au sens sociologique du terme) distinctes qui exacerbent les différences et camouflent les convergences, car elles sont liées à des acteurs différents, soucieux de se valoriser dans le champ social qui est le leur. Dans cette logique, chaque acteur tentera de survaloriser le registre de son action et de discréditer ceux qui pourraient le concurrencer. Ce conflit prend des formes aiguës à l'école technique et professionnelle parce que ces deux groupes d'acteurs y sont présents et cherchent à faire de leur culture, le fondement de la spécificité sociale de ce type d'écoles (voir le point 3.3).

2.4 La part de la créativité dans les savoirs

Dans chacun des registres, scientifique et technique, nous trouvons intéressant de distinguer des savoirs selon une échelle de créativité.

Le premier degré de l'échelle est le moins créatif. Il consiste en une simple reproduction» d'un savoir existant, une répétition d'un savoir acquis. Dans le registre du savoir scientifique, il y a reproduction du savoir quand les apprentissages se limitent à l'assimilation de connaissances encyclopédiques, mémorisées en vue d'un examen[4]. Dans le champ

4 Delbos et Jorion (1984) qualifient ce savoir scolaire pseudoscientifique de «savoir propositionnel». «À défaut de pouvoir être scientifique (parce que détaché de la problématique et des méthodes d'émergence), (le savoir scolaire) résume le savoir,

du savoir technique, la reproduction du savoir consiste à répéter des procédures programmées, apprises par l'individu en vue d'être appliquées dans des situations standardisées.

Le deuxième stade est celui où il est fait un certain usage de la créativité pour utiliser intelligemment un savoir existant. On peut parler dans ce cas de «transfert» de savoir. Dans le champ du savoir scientifique, c'est l'utilisation de «grilles de lectures» existantes pour comprendre des phénomènes autres que ceux exposés durant l'apprentissage, ou, dans une pratique plus scolaire, les résolutions de problèmes par application, adaptation, combinaison de principes théoriques. Pour le savoir technique, ce niveau correspond à la situation de l'homme de métier qui doit faire face à un problème imprévu et qui, pour cela, transforme, combine, adapte, dans un agencement nouveau, les différentes procédures connues. Dans les deux cas, l'individu cherche à identifier une situation «problématique» qui permet de mobiliser un savoir assimilé.

Enfin, le troisième stade est celui de la résolution de problèmes (scientifiques ou techniques) nouveaux, où la part de la créativité est la plus grande puisque l'usage du savoir constitué est impuissant à donner une réponse satisfaisante. Il faut donc inventer du neuf. Nous pouvons donc parler d'«invention» du savoir qui n'est possible que si une rupture épistémologique est effectuée avec les anciennes représentations.

2.5 Incidences éducatives des types de savoirs

Il résulte de ces distinctions plusieurs conséquences. Tout d'abord, elles permettent d'enterrer définitivement ces pseudoconcepts d'intelligence concrète et d'intelligence abstraite. L'intelligence est une. Qu'elle porte sur la résolution de problèmes matériels ou sur la compréhension des phénomènes, elle fait appel aux mêmes capacités, aux mêmes manipulations mentales. Elle est seulement plus ou moins sollicitée et plus ou moins créative, selon le degré d'originalité de la question à résoudre[5].

sous forme de propositions logiquement connectées, et qui se contentent d'énoncer des contenus».

5 Sur la pédagogie de la construction des savoirs, voir Tilman (1991).

Ces clarifications permettent également de dépasser les discours qui établissent une hiérarchie entre les filières d'enseignement en comparant des formes de savoir pris à des niveaux inégaux de créativité : le savoir scientifique de transfert ou d'invention serait le propre de l'enseignement général, tandis que le savoir technique de reproduction serait l'objet de l'enseignement technique et surtout professionnel.

Elles éclairent enfin les choix pédagogiques liés à la définition du technicien et du professionnel que l'on veut former. Vise-t-on la préparation d'un travailleur d'exécution pour lequel un savoir de reproduction suffit? Ou bien cherche-t-on à former des professionnels intelligents, susceptibles de faire preuve d'aptitudes polyvalentes d'adaptation et de réflexion, ce qui nécessite l'entraînement au savoir technique de transfert? Ou enfin, exige-t-on de former des individus capables de produire un savoir technique nouveau (dans le domaine médical, des matériaux, des machines, des «ouvrages d'art», etc.) et donc susceptibles de faire preuve d'invention de savoir?

La formation technique et professionnelle, comme la formation générale peuvent donc viser l'entraînement à l'assimilation, à l'application intelligente ou à l'invention de savoirs. Selon le but choisi, la formation ne sera pas conduite de la même façon. D'où l'intérêt de disposer d'une palette de méthodes didactiques[6].

3. LES MODÈLES PÉDAGOGIQUES DE LA CULTURE TECHNIQUE HÉRITÉS DU PASSÉ

La pédagogie de la culture technique a aussi un passé. Même s'il est souvent méconnu, il n'en est pas moins prégnant. En effet, il alimente, d'ordinaire inconsciemment, toutes les réflexions actuelles sur la culture technique. Mettre en plein jour cet héritage pédagogique peut aussi contribuer à faire des meilleurs choix pour le présent et pour le futur.

6 Une méthode pédagogique n'est pas bonne en elle-même. Elle est plus ou moins pertinente par rapport à la poursuite de certains objectifs. Tout formateur doit donc avoir à sa disposition un ensemble de méthodes dans lesquelles il puisera selon ses visées éducatives.

À défaut de pouvoir faire l'histoire de l'enseignement technique, je voudrais présenter ici, deux modèles pédagogiques qui constituent à mes yeux le cadre de référence qui a guidé, pendant de très nombreuses années, la formation technique. Ce sont en quelque sorte des archétypes, des moules d'où sont issues toutes les stratégies choisies pour donner au producteur et au technicien les compétences nécessaires à l'exercice de leur art.

Cette recherche sur les modèles éducatifs de la culture technique ne concerne que les garçons. En effet, cette dernière est exclusivement réservée à la préparation des travailleurs masculins. L'enseignement technique et professionnel féminin est caractérisé, lui, par le souci de donner une culture et un savoir-faire qui permettront à la jeune fille d'éviter le travail salarié. La culture technique comme intelligence des machines et comme source d'attitudes face à la technologie est sciemment écartée de leur formation (Grootaers et Tilman, 1991).

3.1 Le modèle pratico-initiatique des compagnons du Moyen-Âge

Le modèle «pratico-initiatique» émerge au Moyen-Âge dans la formation des compagnons[7]. Il s'adresse à des artisans, c'est-à-dire à des travailleurs dont la production dépend de l'habileté manuelle. Le lieu de la formation est le chantier ou l'atelier.

Cette formation est donc liée à la pratique. Elle s'inscrit dans une progression qui permet de découvrir d'abord, d'expérimenter ensuite, des tours de mains de plus en plus complexes. Ceux-ci s'acquièrent par l'observation suivie d'un entraînement fait d'essais et d'erreurs. L'apprenti se tient sur le chantier à proximité d'un compagnon accompli, qu'il prend en modèle, avant de tenter, à son tour, d'effectuer, quand on l'autorisera, des tâches de plus en plus difficiles.

La progression dans les apprentissages et dans l'appropriation graduelle de savoir-faire plus complexes ne s'obtiennent pas seulement par le travail sur le tas. L'apprenti est tenu à un entraînement complé-

7 Bayard (1977) donne une présentation d'ensemble du compagnonnage et donc des éléments relatifs à la formation des compagnons.

mentaire en «atelier», en dehors des heures de travail. Durant cette phase d'apprentissage, l'apprenti dispose des conseils individualisés des anciens qui lui assurent, ainsi, un enseignement sur mesure, correspondant à ses difficultés au fur et à mesure de leur apparition.

Pour assurer une maîtrise professionnelle totale, le candidat compagnon est contraint de faire son «tour de France»[8], c'est-à-dire de travailler chez des maîtres différents qui lui apprendront, ainsi, toutes les facettes du métier, à travers la grande diversité d'ouvrages qu'ils lui donneront à exécuter.

La formation du compagnon ne se réduit pas à l'acquisition d'habiletés professionnelles. Elle comprend aussi une rigoureuse formation morale. Celle-ci repose sur une discipline étroitement liée au travail et à son organisation. Ainsi, la persévérance est encouragée et la motivation est testée par la longueur de l'initiation. L'aspirant est tenu, pendant une longue période, à l'exécution des tâches subalternes qu'il doit accomplir avec abnégation. Une autre qualité comme l'ordre est obtenue, entre autres, par une réglementation parfois tatillonne, sanctionnée par des amendes. La tenue vestimentaire correcte et un comportement irréprochable sont exigés de l'apprenti pour qu'il puisse rester à l'école de son patron. Le compagnon est le professionnel qui enseigne mais aussi un tuteur qui surveille l'emploi du temps de l'aspirant et ses fréquentations, sanctionne ses écarts, redresse ses erreurs, stimule ses qualités, transmet son enthousiasme et son amour du métier, lui communique le sens de l'honneur.

Le sens de l'honneur, c'est le respect de la parole donnée mais surtout la fierté du travail bien fait. Cette dernière est la récompense suprême de l'ouvrier d'élite qu'est le compagnon. Le compagnon-fini appartient à une aristocratie ouvrière, à une chevalerie de métier et la reconnaissance par les pairs joue un rôle décisif dans le bonheur de l'artisan[9].

8 Très bien décrit dans Barret et Gurgand (1980).

9 En fait, seuls les «professionnels» sont véritablement capables d'apprécier le génie, l'art et le savoir-faire d'une œuvre compagnonnique. Le «client» peut seulement en goûter la fonctionnalité et l'esthétique.

Le troisième volet de la formation du compagnonnage est l'initiation au secret du métier. Ce secret, révélé aux seuls compagnons, donc à ceux qui se sont montrés dignes de le recevoir, est la théorie indispensable pour réaliser des constructions ou des objets sur mesure, qui répondent à un usage unique. Il faut pouvoir penser son œuvre. Le moyen de cette modélisation : le trait.

Le trait est une sorte de géométrie descriptive qui peut se construire exclusivement avec l'équerre et le compas à partir de formes géométriques élémentaires : le carré, le cercle, le triangle[10]. Par une série de «trucs», les «initiés» parviennent à construire des figures beaucoup plus complexes et ainsi à dessiner le «plan», grandeur réelle, de leur fabrication. De la sorte, ils peuvent dessiner, à même le sol, le tracé des pièces, parfois très spécifiques qui doivent être façonnées sur mesure (par eux ou par un exécutant).

Enfin, le secret, c'est aussi une conception de l'harmonie et de la beauté. Pour les compagnons, toutes les œuvres doivent être construites comme des variations de la proportion du «nombre d'or». Ils peuvent, par l'équerre et le compas, construire le curieux rapport. Ils l'utilisent dans maintes réalisations, car ils considèrent cette proportion comme divine. Pour eux, l'équilibre parfait est dans le respect de cette relation entre les mesures. Peu importe l'échelle à laquelle les œuvres sont réalisées, ce qui est essentiel, c'est de respecter le rapport. Cette conception donne à la culture technique des compagnons une dimension mystique.

Cette dimension mystique est aussi alimentée par un ésotérisme qui donne, entre autres, une portée symbolique à toutes les œuvres réalisées. Le secret prend ainsi sa forme la plus totale.

Le modèle compagnonnique repose donc sur une exaltation de l'action comme pouvoir de transformation de la réalité. Dans son idéologie, le métier s'oppose au discours; le savoir-faire, au savoir-disserter; l'homme de l'art efficace et utile, à l'homme de lettres impuissant et futile.

10 Vincenot dans des romans comme *Le pape des escargots* et plus encore dans *Les étoiles de Compostelle* a donné des descriptions précises de cette technique.

Ce type d'enseignement, approfondi, exigeant, de haut niveau et sélectif, a contribué à créer une élite ouvrière, indépendante et solidaire, parfois sectaire. Le haut niveau de compétence des compagnons les a rendus indispensables pour la réalisation de certains ouvrages et leur nombre réduit leur assure une position de force sur le marché du travail.

3.2 Le modèle théoricotransmissif des techniciens et des ingénieurs du XIX^{e} siècle

Un modèle pédagogique radicalement différent de celui des compagnons voit le jour dans les écoles industrielles, écoles du soir et du dimanche du XIX^{e} siècle, avant d'être repris par les écoles des arts et métiers et l'enseignement technique de jour (Grootaers, 1989). Tout comme dans le modèle du compagnonnage, cette formation s'adresse à des travailleurs. Des différences notoires existent cependant entre ces deux modèles pédagogiques. La première est que le travailleur de l'école industrielle n'est pas un artisan mais un ouvrier de l'industrie qui travaille avec des machines et non avec des outils. La seconde est que la formation systématique n'a pas lieu sur le terrain de la production mais dans une institution de formation spatialement et organisationnellement distincte de l'entreprise, l'école. Elle n'a donc pas de liaison matérielle directe avec l'activité productive.

Dès le départ, donc, il y a rupture entre le travail et la formation. Le travailleur reçoit dans l'usine l'apprentissage qui lui permet de tenir sa place devant la machine. À l'école, il recevra une formation théorique. Dans sa forme la plus élaborée, comme dans la formation des praticiens intellectuels tels les ingénieurs, les médecins et les architectes, le savoir-faire concret est réduit à des travaux pratiques dans les lieux de formation. L'apprentissage qui permet d'exercer effectivement son art est, en fait, reporté aux stages de fin d'études ou aux premiers temps de la vie professionnelle. L'école est donc le lieu où s'acquièrent les bases théoriques qui doivent, à la fois apprendre à réfléchir la technique et constituer un bagage de connaissances dans lequel on puisera pour faire face aux problèmes de la vie professionnelle quotidienne. Le lieu de travail est l'endroit où s'apprend la pratique du «métier».

Ce que visent ces écoles, c'est former des travailleurs intelligents, susceptibles d'assimiler les progrès techniques, capables, comme on le disait alors, de «se soustraire à la tyrannie de la routine». Ensuite, elles veulent contribuer à la moralisation des travailleurs à travers l'apprentissage de la discipline, de la rigueur et des exigences liées aux contenus enseignés.

Qu'apprend-on dans ces écoles? D'abord, les sciences (physiques, mécaniques et chimiques) et les mathématiques. Si le contenu de ces disciplines est très «classique», cet enseignement a le souci de mettre en avant la dimension appliquée ou plus exactement applicable de ce savoir. Les sciences et les mathématiques sont présentées comme des percées dans l'univers de la connaissance qui ont des retombées dans l'univers de la production[11].

Ces écoles reprennent donc à leur compte l'idéologie des «lumières» : le progrès de l'humanité par la transformation rationnelle du monde, elle-même rendue possible grâce aux découvertes scientifiques. Le progrès technique, exploité par l'industrie, assure le bien-être général de la société.

À côté de cette formation scientifique, nous trouvons l'enseignement de la technique théorique, c'est-à-dire l'explication systématique des machines, de leurs principes de fonctionnement, des procédés utilisés pour la fabrication et l'usinage, des caractéristiques physiques et techniques des pièces produites, etc. Ces cours visent à rendre intelligible l'activité de fabrication.

Si l'application est la destination finale des cours techniques, ceux-ci n'en relèvent pas moins d'un enseignement théorique où les principes sont exposés en premier, en fonction de la cohérence du corpus théorique auquel ils appartiennent et non pour leur capacité d'expliquer telle ou telle réalité de la production dans sa complexité. Les cours techniques, en em-

11 Ceci est en partie faux. En effet, on a montré récemment que des techniques, comme la machine à vapeur, étaient maîtrisées avant que les modèles scientifiques censés les expliquer (et donc qui auraient dû inspirer leur conception) aient été élaborés.

pruntant aux cours scientifiques leur raisonnement et leur langage, visent principalement à montrer que les innovations techniques dérivent de lois scientifiques. Cette filiation donne à la technique, toute sa légitimité. Ce n'est qu'à titre secondaire que les cours techniques théoriques exposent ainsi les différents usages pratiques de ces innovations.

Si la formation théoricotransmissive donne à entendre, elle donne aussi à voir. Les écoles doivent posséder des «planches», «collections», maquettes et autres modèles réduits[12]. Ces objets illustrent en deux dimensions ou traduisent en trois dimensions des données «scientifiques» (la cristallographie, par exemple), mathématiques (la géométrie des solides, par exemple), les principes du dessin (la perspective, par exemple), les lois de l'astronomie (le mouvement des planètes par exemple). Ils présentent aussi, sous forme de modèles réduits, des machines qui peuvent être mises en mouvement. Ces maquettes sont souvent construites de telle façon qu'elles permettent de voir les mécanismes constitutifs de la machine. Le principe pédagogique de ces objets est de «montrer pour faire comprendre»[13].

Une place très importante est accordée au dessin technique ou industriel. Cette importance se justifie, semble-t-il, par deux raisons. La première est la nécessité de disposer, dans l'usine, d'un langage qui permet la communication professionnelle. Celle-ci doit, tout à la fois, être très rigoureuse (les pièces doivent être conformes à un cahier des charges) et synthétique (c'est-à-dire bien peu d'espace). Le dessin industriel remplit ces fonctions.

Mais en même temps, l'ascèse et la discipline liées à l'apprentissage de ce type de dessin, qui passe par la réalisation de nombreuses épures à l'encre de Chine, apprend, à l'ouvrier d'élite en formation, le soin, la propreté, la clarté, toute une série de qualités morales dont l'usine

12 Comme certaines écoles n'ont pas les moyens de s'offrir ces équipements, on créera des «musées industriels» qui rempliront ces fonctions.

13 Cette tradition pédagogique de la «monstration» comme illustration de la démonstration remonte, au moins, au XVIII[e] siècle où nous trouvons des exemples parfaits de cette didactique, pour le dessin, avec les planches gravées de l'Encyclopédie, pour les maquettes, avec les modèles réduits de Vaucauson qui furent à l'origine du Conservatoire national des arts et métiers de Paris.

ne peut que tirer profit. La réalisation de nombreux dessins complète donc, au niveau du corps, l'apprentissage moral que la formation scientifique et mathématique assure sur le plan intellectuel. Le bon travailleur voit clair dans son esprit et procède, sur le plan matériel, avec ordre et méthode[14].

La formation dans le modèle théoricotransmissif s'oppose encore à celle du modèle pratico-initiatique, par le fait qu'elle ne s'inscrit pas dans une progression ni dans une complexification de l'apprentissage. Ce dernier est cumulatif dans l'enseignement technique et passe par l'assimilation quantitative des matières. On ne veut pas former un «maître d'œuvre» mais un «petit savant» au fait de tout ce qui peut servir à la nouveauté dans le monde de la fabrication, alors que dans le modèle du compagnonnage, la conception est étroitement liée à la confection de la pièce et que dans le modèle du technicien industriel, les fonctions de conception et d'exécution sont systématiquement séparées, ces deux modes renvoyant ainsi à deux modes de production économiques fondamentalement différents. En conséquence, dans le premier modèle, théorie et pratique fusionnent, tandis que dans le second, elles évoluent parallèlement.

Le modèle théoricotransmissif s'adresse à deux publics particuliers : d'une part, aux techniciens, intermédiaires entre les bureaux d'étude et les ouvriers de stricte exécution; d'autre part, aux concepteurs, à ceux qui doivent imaginer et concrétiser l'objet et la procédure de la production. Dans son principe, cette formation est, sinon élitiste, comme le compagnonnage du moins sélective. Elle ne concerne pas la totalité des travailleurs.

14 Le dessin technique se distingue du «trait» du compagnonnage par le fait qu'il est un langage, un code, utilisé pour assurer la communication entre les conceptions des ingénieurs et la fabrication des ouvriers, alors que le trait est un procédé de géométrie descriptive permettant de «tracer» les mesures et les formes à construire. Le trait a aussi une dimension métaphysique à la différence du dessin industriel qui se veut exclusivement fonctionnel.

3.3 La prégnance de ces modèles

Je fais l'hypothèse que ces archétypes ont nourri les différents systèmes de formation qui existent aujourd'hui. Ainsi, l'apprentissage sur le tas dans l'entreprise est souvent une forme abâtardie, destinée au grand nombre, du modèle pratico-initiatique. Il en est de même pour les cours pratiques de l'enseignement technique et professionnel[15]. Par contre les cours théoriques de l'enseignement technique et professionnel relèvent essentiellement du modèle théoricotransmissif[16].

La similitude entre la pédagogie en application dans les cours techniques théoriques et dans ceux de l'enseignement général, qui relèvent tous les deux de la démarche expositive et magistrale, explique que la seule forme de culture, issue de l'enseignement technique qui ait pu s'implanter un tant soit peu dans l'enseignement général est l'enseignement théorique de l'école industrielle (cours de mathématique, cours de sciences scientifiques) qui n'a jamais été très éloigné de l'enseignement général. Cependant, dans ce transfert, la finalité de cet enseignement est oublié. Dans les écoles techniques, les cours techniques théoriques visent à armer le technicien pour l'exercice intelligent de son futur travail professionnel. Dans l'enseignement général, ces éventuels mêmes cours constituent une forme d'érudition parmi d'autres, différente dans son contenu de la forme traditionnelle de la culture classique, mais semblable dans sa finalité.

15 Ces cours n'ont été introduits dans les écoles que dans un deuxième temps. À l'origine, l'école technique, qui s'adresse à des travailleurs en exercice, ne comprenait que des cours théoriques. Quand cet enseignement est devenu de plein exercice, il a organisé en son sein des cours pratiques dont la pédagogie a été, tout «naturellement», inspirée du modèle pratico-initiatique, sans en adopter, cependant, toutes les dimensions.

16 Il y a donc, objectivement, dans l'enseignement technique et professionnel, une opposition fondamentale, entre ces deux modèles pédagogiques. Celle-ci se traduit même dans une concurrence pour l'hégémonie idéologique, pour la préséance légitime auprès du public concerné par cet enseignement et spécialement auprès des élèves. Il en résulte que les enseignants développent des images et des comportements professionnels distincts et chaque groupe (professeurs des cours techniques et professeurs de cours pratiques) cherche à affirmer une identité spécifique vis-à-vis de ses collègues, des élèves, voire de la société (Tanguy, 1991). La concurrence est encore exacerbée par l'arrivée dans les écoles techniques et professionnelles, à partir de 1953 en Belgique, de professeurs de cours généraux dont le référent culturel est encore différent.

4. VERS UNE NOUVELLE CULTURE TECHNIQUE

Quels pourraient alors être le contenu et la pédagogie d'une culture technique pour aujourd'hui? L'exposé qui précède montre qu'il n'y a pas de réponse simple à cette question. Avant même d'entrer dans l'examen d'un contenu à donner à la culture technique contemporaine, il faut clarifier un choix politique[17].

4.1 Refuser, accepter ou négocier la technique

Devant la technologie, trois attitudes sont repérables. La première est celle qu'on pourrait appeler la «subordination». Dans cette optique, les technologies sont considérées comme des dispositifs qui échappent à la compréhension et au contrôle de l'individu qui doit donc les accepter tels quels et se soumettre aux conditions et aux formes d'utilisation imposées par les concepteurs. Ce fatalisme porte autant sur les incidences sociales de l'adoption de certaines technologies que sur les conséquences pratiques de leur usage courant (mode d'emploi, précautions à prendre, etc.).

Opposée à cette première, nous trouvons celle que nous pourrions qualifier d'attitude de «maîtrise». Ce type de protagoniste revendique le droit d'intervenir dans la façon d'utiliser la technologie. Il ne veut pas être dépendant de l'outil mais au contraire, il entend lui imposer ses vues[18]. Plus largement encore, il veut éventuellement prendre part à la conception même de l'outil pour en orienter les potentialités, ou aux choix politiques qui président aux décisions de recherche et de production.

17 Les réflexions qui suivent ont bénéficié des échanges qui ont eu lieu dans le cadre du séminaire EMSTES organisé par le département sciences, philosophies, sociétés des facultés universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur, tenu en 1991-1992. Ces travaux ont inspiré la publication «Faut-il enseigner les technologies dans l'enseignement secondaire?» (Courrier du Cethes, août 1992).

18 Dans l'usage quotidien de la technologie domestique, par exemple, cette attitude se marque par la volonté de l'utilisateur de découvrir, par lui-même, «comment ça marche», sans accepter de se laisser guider par une autre personne ou par un mode d'emploi, persuadé qu'il est qu'il en sait assez ou qu'il a les ressources intellectuelles pour y parvenir. Il est rare que pareille attitude réussisse parfaitement, car les technologies nouvelles introduisent toujours des nouveautés de fonctionnement et de nouvelles conventions qu'il est quasi impossible de deviner... sans parler du coût en temps et en énergie pour y arriver.

Si la première attitude est difficilement compatible avec la personnalité de base de la démocratie ou avec toutes les conceptions humanistes de l'individu, la seconde est illusoire, car personne ne peut prétendre être en position et avoir les moyens de maîtriser pleinement la technologie. Même les concepteurs et les décideurs doivent travailler avec des contraintes qui leur sont imposées. Enfin, entre sa conception et son utilisation généralisée, une technologie connaît bien des avatars et prend des formes bien imprévues. Finalement, nul ne peut dire qu'il a pleinement voulu et dirigé l'évolution technologique (Sèze, 1992).

Latour (1989) a proposé d'approcher la technologie avec une attitude de «négociation». Active et volontariste, l'attitude de négociation ne prétend pas maîtriser la technologie mais l'utiliser intelligemment, voire chercher à la modifier en fonction de ses intérêts. Ce serait là l'attitude du consommateur de technologie, responsable et efficace, qui l'exploite au mieux de ses intérêts[19].

Si, en fonction de choix idéologiques, qui relèvent entre autres d'une certaine conception de la démocratie, nous optons pour l'acquisition par le plus grand nombre de cette attitude de négociation, notre recherche d'un modèle éducatif pour une culture technique d'aujourd'hui s'en trouve facilitée.

Ayant adopté cette option idéologique, je pense pouvoir dégager trois cultures techniques distinctes, qui exigeraient chacune une didactique spécifique. Autrement dit, voici l'ébauche de trois nouveaux modèles pédagogiques pour l'acquisition d'une culture technique contemporaine.

4.2 Le modèle praticoformalisé de l'utilisateur intelligent

Une première conception contemporaine de la culture technique pourrait être celle de «l'utilisateur intelligent». Son contenu nous vient

19 Dans un article récent, Boullier (1992) propose une typologie proche de la nôtre. Il distingue, face à la machine, l'attitude «hétéronomique» qui place l'utilisateur sans pouvoir, en totale dépendance d'une aide du spécialiste; l'attitude «autonomique» dans laquelle l'utilisateur se considère comme parfaitement maître de l'engin et résiste à tout apport extérieur; enfin l'attitude «didactique» qui accepte de partager le pouvoir entre le spécialiste et l'utilisateur.

d'une analyse des besoins de compétences issus des technologies nouvelles[20]. Si ces dernières se sont surtout développées dans les entreprises (productique, bureautique), elles pénètrent la vie quotidienne dont elles transforment les pratiques et les représentations[21].

Je parle d'utilisateur et non pas d'opérateur ou de travailleur parce que la frontière entre le travail et l'univers domestique s'estompe quand il s'agit d'utiliser les technologies nouvelles. L'emploi des machines programmables exige partout le même type de compétences. Autrement dit, si cette culture technique est nécessaire au futur travailleur et doit donc faire partie intégrante de la formation professionnelle, elle concerne également tous les citoyens, car il faut éviter que ne se développe un analphabétisme technologique qui priverait ses victimes de toute possibilité de «négocier» la technique.

Dans cette optique, nous devons exclure les approches didactiques que j'appellerais procédurales qui ne visent qu'à faire acquérir des gestes et des enchaînements standardisés. En effet, cette pédagogie ne se révèle efficace que pour l'apprentissage de l'emploi de systèmes technologiques fermés.

J'appelle système technologique fermé des instruments conçus de telle façon qu'il n'est possible d'en tirer que des services limités. Leur utilisation se réduit à quelques choix relatifs à des fonctions restreintes. Ils ne peuvent donc pas ouvrir sur des usages créatifs ou originaux. Les robots de peinture dans l'industrie, les machines à laver dans l'univers domestique en sont des exemples.

Par contre, les systèmes technologiques ouverts, comme l'ordinateur personnel ou les machines à commandes numériques, ont la possibilité d'être programmés à l'exécution de produits et de services multiples et diversifiés, selon les désirs de l'utilisateur qui questionnera l'appareil pour savoir s'il est capable de satisfaire ses attentes. L'instrument peut dès lors s'inscrire dans des projets sociaux variés.

---

20 Une synthèse sur ce sujet dans Tilman (1992b). Voir aussi les différentes collaborations contenues dans l'ouvrage collectif sous la direction de Malglaive (1987).

21 La revue *Autrement* (1992), examine avec beaucoup de finesse, de profondeur et d'humour les transformations entraînées par ces innovations.

L'apprentissage de l'utilisation de systèmes technologiques fermés peut se faire efficacement à partir de «modes d'emploi» ou de «didacticiels» clairs, logiques, complets dans une optique adaptative, qui vise la maîtrise des procédures et des commandes[22].

Cette pédagogie, facile et sécurisante, a tendance à s'étendre à l'apprentissage du maniement des systèmes technologiques ouverts. C'est ici qu'elle se révèle plus handicapante que facilitatrice. En effet, l'approche procédurale est en contradiction «essentielle» avec la finalité des systèmes ouverts dont seule une compréhension de la logique, de la structure, etc. permet une utilisation maximale et adéquate. C'est pourquoi je parlerai, pour désigner ce paradigme pédagogique, de didactique compréhensive.

Une autre dimension de cette culture découle du choix à faire concernant cette fois le degré de maîtrise de l'outil qu'on veut voir acquérir par l'individu. Jusqu'où veut-on qu'il puisse assurer lui-même la maintenance de sa machine? La maintenance consiste à effectuer l'entretien courant des appareils afin de garantir les conditions matérielles du bon fonctionnement, mais elle consiste également à diagnostiquer les pannes et à les réparer.

La recherche technologique s'efforce de réduire au maximum les entretiens et de faciliter les réparations, par une construction modulaire des machines : dans cette perspective, on ne remplace pas la pièce défectueuse mais le module qui la contient. Le développement de cette stratégie conduit à rendre plus facile la maintenance par l'utilisateur lui-même. Encore faut-il que ce dernier ait, compte tenu de l'habileté manuelle requise pour ce travail, une connaissance de la machine suffisante pour diagnostiquer avec pertinence la nature de la panne.

22 Un mode d'emploi n'est pourtant jamais parfait pour une foule de raisons : usage d'un vocabulaire technique non compris par l'utilisateur; progression dans l'exposé non conforme au comportement réel de l'opérateur; référence à un usage standard alors que l'entrée dans le mode d'emploi se fait par des angles différents; recours au mode d'emploi pour des raisons diversifiées au cours du temps (apprentissage, perfectionnement, diagnostic, dépannage, etc.) (Boullier, 1992).

Quelles sont donc les compétences que doit posséder un utilisateur intelligent?

Tout d'abord, il doit comprendre l'outil qu'il utilise. Comprendre l'outil, cela veut dire connaître le fonctionnement de la machine. Comprendre c'est aussi modéliser. Autrement dit, l'utilisateur se construit un «système abstrait» (une représentation) qui articule les liens entre les différentes parties de la machine. Dans ce schéma mental, la fonction et la manière d'utiliser chaque élément de la machine sont formalisées.

Cette compréhension peut exiger à son tour des connaissances dans différentes disciplines en sciences ou en technologies théoriques. Cependant, ces connaissances sont limitées à leur compréhension en vue de leur usage et non recherchées pour elles-mêmes[23].

Deuxième registre des compétences : connaître la logique de fonctionnement de la machine. La machine a été construite pour être employée d'une certaine façon, selon une certaine logique. L'intelligence de cette logique s'impose donc. Cette compréhension permet ainsi de dépasser une utilisation exclusivement procédurale. Elle facilite aussi la compréhension des blocages ou des erreurs. Elle permet enfin de se servir de la machine à des fins personnelles qui ne sont initialement pas prévues par les concepteurs.

Enfin, les manipulations elles-mêmes ne seront possibles que si l'individu a les attitudes requises par l'ergonomie de l'outil, comme la compréhension des codes, par exemple. En plus, elles exigent la maîtrise de capacités intellectuelles générales. Parmi celles-ci, relevons la possibilité d'abstraire (c'est-à-dire «saisir» une réalité à travers des manipulations symboliques), d'anticiper (prévoir un déroulement et un résultat, en fonction de l'application de certaines «règles»), d'analyser (pouvoir décomposer un problème en ses parties et établir les liens entre elles), de résoudre des problèmes (capacité de trouver, par tâtonnement expérimental, une solution de problème), etc.

23 Il n'est pas toujours nécessaire de connaître les principes «scientifiques» ou «technologiques» sur lesquels sont construits les sous-ensembles de la machine, pour en exploiter judicieusement les possibilités. Il suffit de disposer d'un modèle d'utilisation adéquat. L'usage intelligent d'une machine ne postule pas qu'il faille ouvrir les «boîtes noires» que sont les composantes de l'appareil.

La pédagogie de ce modèle doit se situer à l'articulation entre la théorie et la pratique. C'est le concept de représentation (Moscovici, 1976) ou celui de conception (Giordan et De Vecchi, 1987) qui semble être la clé de cette didactique. Ces notions évoquent le cadre de référence mental qui permet de comprendre la réalité.

La technologie nouvelle rend caduques les anciennes représentations ou conceptions de la technique. L'utilisateur doit donc en bâtir des nouvelles sur la base de l'expérience (la pratique). Nous sommes placés dans un paradigme pédagogique constructiviste.

Les démarches pédagogiques visant ces objectifs doivent prendre appui sur la résolution de problèmes réels qui sont autant de défis intellectuels. Sur la base d'un va-et-vient entre les essais et leur formalisation, les représentations se modifient jusqu'à devenir pertinentes, c'est-à-dire qu'elles permettent d'accomplir efficacement les actes désirés[24]. Cette dialectique développe les capacités mentales. C'est aussi l'occasion d'acquérir les connaissances, les savoirs qui sont nécessaires à l'intelligence de la pratique.

Ces savoirs sont intégrés dans le «système de représentations» de l'apprenant. Par conséquent, ils sont extraits des systèmes théoriques dans lesquels ils prenaient place normalement pour s'imbriquer dans des représentations ou des conceptions en rapport avec des finalités d'action précises. L'individu fonctionne avec des «îlots de rationalité» (Fourez, 1990b), fragments de savoir issus de disciplines intellectuelles diverses, mobilisés pour l'action, dont la validité provient de l'efficacité à résoudre les problèmes quotidiens et non de la valeur scientifique de la théorie dont ils sont extraits.

Les formations propres à ce modèle doivent donc se dérouler en situation réelle. Au minimum, il est nécessaire de disposer d'une simulation interactive. L'idéal est de pouvoir s'exercer sur des dispositifs

24 Malglaive (1987) et Chancerel (1991), entre autres, développent des modèles théoriques du fonctionnement cognitif de ce type d'apprentissage.

matériels, grandeur nature[25]. Mais, en même temps, il ne peut être question d'acquérir les compétences en situation de production réelle[26]. En effet, comment tâtonner, se poser des questions, acquérir progressivement le langage, etc., en étant immédiatement soumis au rythme de production qui exige de consacrer toute l'énergie et le temps à exécuter le travail et non à le comprendre. C'est pourquoi cette formation doit utiliser des équipements réels en dehors des périodes ou en d'autres lieux, par exemple, l'école ou le centre de formation. Le centre de formation, au sens large, va donc être le lieu de l'apprentissage[27].

J'appellerai théorisation pragmatique le niveau de formalisation requis par la culture technique de l'utilisateur. Le tâtonnement, même couronné de succès, ne suffit pas pour stabiliser de nouvelles représentations. Celles-ci ne le seront que si elles sont formalisées de manière explicite. Cette conceptualisation passe par un langage. Le code, bien sûr. Mais la maîtrise du code n'est pas suffisante. Elle permet seulement de

25 La simulation est entachée d'une faiblesse congénitale : elle brasse du vide. Si elle permet les essais sans risque matériel et sans coût financier, elle finit toujours par apparaître comme artificielle et le besoin de travailler «pour de vrai», sur le matériel lui-même, s'impose à terme. Cependant, cette didactique apparaît spécialement indiquée, comme stratégie complémentaire à l'étude des problèmes rencontrés sur le terrain, pour pouvoir pousser plus loin et à loisir, la réflexion pour les résoudre.

26 Ces précisions concernent la maîtrise des «technologies industrielles». Chancerel, déjà cité, prétend qu'il est possible de se construire à l'école des «systèmes de représentations» pertinents pour un usage intelligent des technologies quotidiennes, en étant confronté très tôt à des didactiques d'apprentissage qui utilisent des technologies éducatives. Ainsi, en cherchant à apprendre un contenu défini dans un domaine du savoir quelconque, l'élève apprend, en plus, les compétences nécessaires à un usage autonome des technologies. Cette position pédagogique pose quand même un problème : la maîtrise de l'emploi des outils technologiques nécessite un apprentissage, ce que l'auteur reconnaît. Est-il si évident qu'elle peut s'atteindre sans démarche d'apprentissage spécifique, «comme en se jouant», pendant que l'apprenant se concentre sur d'autres contenus et poursuit d'autres apprentissages (les matières de cours)?

27 Le coût de certains équipements est tellement élevé qu'il devient prohibitif pour certaines écoles. Devant ce fait, diverses stratégies sont utilisées : soit plusieurs établissements scolaires se mettent ensemble pour les acquérir et les utilisent à tour de rôle, soit les entreprises mettent leur équipement à la disposition des étudiants en dehors des temps de production, soit elles créent leur centre de formation, à l'équipement up to date, pour leur personnel propre mais aussi ouvert aux écoles (Lemoine, 1991).

savoir comment «parler» à la machine mais elle n'entraîne pas pour autant la compréhension du comment ça se passe, ni du comment travaille la machine, etc.

Il semble que la schématisation, c'est-à-dire la construction de schémas pour rendre intelligibles des phénomènes complexes sans avoir recours à la formalisation verbale ou mathématique, soit un instrument efficace de cette théorisation pragmatique.

La palette très large des formes de schématisation[28] (le dessin annoté, le croquis, le schéma organique, structurel, normalisé, fonctionnel, le plan, sans parler des graphiques et des diagrammes) offre la possibilité de «faire voir le réel non tel qu'on le voit mais tel qu'on le sait être»[29].

Enfants de la modernité pour leur conception, les technologies nouvelles et la culture technique de l'utilisateur qui en est l'héritière, sont post-modernes pour leur utilisation, inscrites dans une idéologie de la convivialité et de l'efficacité. Les discours innovateurs insistent beaucoup, même si la réalité n'y est pas toujours conforme, sur la dimension post-taylorienne, plus collective, socialement consensuelle, faisant appel à l'autonomie, à la responsabilisation et à l'initiative de l'individu, des usages contemporains de ces équipements. En même temps se dégage l'image emblématique d'un opérateur efficace et maître de lui, sachant domestiquer la technologie.

La fonction sociale de cette culture est double, selon qu'on se situe du côté des employeurs ou des utilisateurs. Pour des raisons inhérentes au stade actuel du développement capitaliste, le patronat a besoin d'un nouveau profil de travailleur plus souple intellectuellement et psychologiquement[30]. Les démocrates et les progressistes veulent, quant à

28 L'excellent dossier de la revue *Cibles*, (25, 1991) présente ces différentes formes et examine la valeur heuristique de ces outils.

29 Davy (1991). Ce langage de formalisation qu'est la schématisation semble donc être à la culture technique de l'utilisateur, ce que le trait était à la culture technique compagnonnique et le dessin technique à la culture technique industrielle.

30 Et «flexible» socialement, au niveau du marché du travail, des accords salariaux, de l'organisation du temps de travail, etc. Il y a souvent un glissement entre ces différentes dimensions de la flexibilité, la flexibilité intellectuelle et psychologique

eux, développer chez l'individu une nouvelle identité devant la matérialité qui ne soit plus défaitiste, faite de soumission ou, à l'inverse, chimérique, fantasmant sur une technologie domestiquée parfaitement au service des désirs de chacun. À travers la poursuite de ce modèle pédagogique de l'utilisateur intelligent, se dégage l'image, socialement consensuelle, d'un travailleur et d'un citoyen au niveau intellectuel plus élevé, aux exigences de sociabilité plus forte, en somme un individu plus participatif[31].

4.3 Le modèle informatif-analytique du citoyen lucide

On peut limiter la formation des jeunes et des adultes au développement des aptitudes de l'utilisateur intelligent. On peut estimer cependant que l'enseignement et l'éducation permanente doivent faire plus en donnant les moyens à tous les individus de devenir non seulement des usagers efficaces mais aussi des personnes lucides, critiques et responsables, ce qui revient à vouloir en faire des citoyens capables de penser la technique.

Pouvoir penser la technique, c'est d'abord connaître les produits de la technologie. Ce contenu a une dimension encyclopédique et constitue une sorte de topographie intellectuelle de l'univers des techniques[32]. Il semble qu'une histoire des grands développements technologiques soit

étant mise en avant pour tenter d'obtenir, dans la foulée, une organisation du travail libérée des contraintes législatives, alors que les deux aspects ne sont pas liés par un lien de nécessité. Sur les enjeux de la flexibilité, voir Carton (1988).

31 Ce discours mettant à l'avant le caractère intrinsèquement créatif, participatif, convivial des technologies nouvelles, pour l'inscrire dans une idéologie plus générale, franchement post-moderne, de la valorisation et de la libération de l'individu jouissant à fond de l'instant présent a une dimension mystificatrice, car il gomme les conditions sociales d'utilisation des technologies. Ce sont ces dernières qui sont déterminantes pour faire de ces instruments des moyens nouveaux d'émancipation ou, au contraire, de contrôle social. Des grilles de lecture de cet enjeu pour le secteur de l'informatique, dans Moens et Valenduc (1986) et Berleur *et al.* (1986).

32 On trouvera chez Maccio (1990) et dans Les Cahiers Français (1985), par exemple, des exposés à destination d'un large public, visant à lui faire parcourir ce panorama.

un axe de structuration intellectuelle qui permet d'ordonner ce foisonnement d'instruments et de pratiques que sont les technologies[33].

Mais plus fondamentalement, pour chacune d'elles, tout citoyen alphabétisé technologiquement devrait pouvoir se poser les questions suivantes et surtout être capable de trouver les réponses (par la recherche documentaire, la consultation d'experts, etc.), afin de savoir de quoi l'on parle.

- Quelle fonction doit remplir la technologie?
- Quelles sont les connaissances et le «know how» nécessaires pour l'employer?
- Quels sont les principes, les procédés, qui lui permettent de fonctionner et de réaliser son action?
- Quels sont les matériaux utilisés pour construire cette technologie?
- Quelles machines sont utilisées pour sa fabrication?
- Quelle énergie est exploitée pour la faire fonctionner?[34]

Pouvoir penser la technique revient ensuite à pouvoir comprendre les effets de son utilisation. Ces effets sont matériels bien sûr, mais aussi psychologiques (plaisir ou angoisse, modification de l'image de soi), économiques (incidence sur la productivité, sur l'emploi, sur le type de produit vendu, sur l'organisation de la production,...), sociaux (nouvelles habitudes sociales, changements dans les relations, dans la communication, dans la législation,...), écologiques (modifications des équilibres et des écosystèmes,...), etc.

C'est aussi pouvoir comprendre les logiques du développement et de l'extension des technologies nouvelles. L'émergence des technologies et leur diffusion ne sont pas le fruit du hasard mais la conjonction d'une série de facteurs. Comment et pourquoi les déterminants purement techniques se sont-ils combinés avec les déterminants économiques et les déterminants sociaux, pour créer une dynamique d'innovation, qui se tra-

33 Sur ce chemin, on se laissera guider, par exemple, par l'excellent livre de Jacomy (1990), *Une histoire des techniques*.

34 Questions inspirées de AAAS, 1989.

duit dans «un règne machinal»[35]. C'est à ce genre de questions que le citoyen lucide doit pouvoir répondre.

Deforge (1985) propose une démarche fort intéressante pour interroger les rapports entre la technique et la société. Il se centre sur l'objet technique et invite à l'étudier sous quatre aspects.

Premier regard, celui qui étudie les produits d'un «système de production». Ce point de vue s'interroge sur le «comment est produit l'objet» mais aussi sur le «pourquoi on procède ainsi», en étant attentif, dès le départ, à la relativité spatiale et temporelle des façons de fabriquer l'objet.

Deuxième regard, celui qui porte sur les objets dans un système de consommation. L'objet est une marchandise soumise aux lois du marché, aux phénomènes de mode. Il est porteur d'une charge symbolique et sa consommation a une signification sociale.

Les machines appartiennent aussi a un «système d'utilisation». L'homme est associé à la machine pour la faire fonctionner. Chaque machine s'inscrit dans une «lignée» et la relation homme-machine varie dans le temps. L'utilisateur de techniques successives est donc à chaque fois différent. Cette approche étudie comment s'organise et se vit le jumelage qui relie l'individu à la machine.

Le dernier point de vue proposé est celui qui considère les «systèmes d'objets». On peut regrouper, dans une même «famille», les objets qui remplissent les mêmes fonctions, bien qu'ils soient de type et de nature différents (tous les moyens de transports, par exemple) et au sein d'une «lignée», ceux qui sont reliés entre eux par une succession de per-

35 L'expression est de Danielou. Cité par Jacomy (1990). On peut même pousser cette interrogation plus loin et se demander, comme le fait, par exemple Piaser (1986), comment l'innovation technologique s'inscrit dans l'ensemble des rapports sociaux d'une époque pour donner un mode de production et une forme d'organisation sociale qui façonnent la vie quotidienne des différentes classes sociales. Autrement dit, comment l'innovation technique contribue-t-elle à faire l'histoire d'une société?

fectionnement du principe qui les anime (des premiers trains, jusqu'au TGV, par exemple).

Cette approche est nécessairement interdisciplinaire, en ce sens qu'il est fait appel à différentes disciplines scientifiques (physique, chimie, biologie, mathématique, technologie (hydraulique, pneumatique, mécanique, électronique, informatique, sciences des matériaux, [...] mais aussi histoire, anthropologie, sociologie, ergonomie, économie, psychosociologie, droit, sémiologie, politique, etc.), pour éclairer chacun des points de vue.

La didactique d'une culture technique du citoyen lucide repose sur la recherche documentaire et la consultation des sources autorisées. Cette démarche présuppose que les apprenants se soient interrogés préalablement, c'est-à-dire aient défini et analysé le problème qui les intéresse, afin d'établir le contenu et le type d'informations dont ils ont besoin[36].

Ce qu'il faut comprendre, ce sont les raisons de l'émergence d'une technologie, les conditions de son fonctionnement et les conséquences de son utilisation. Cet enjeu impose que l'objet de l'étude soit concret, non pas dans le sens où son contenu doit être rattaché à l'expérience familière des apprenants mais dans celui où l'interrogation de départ doit porter sur la matérialité et sa transformation, et non sur un problème formel.

Ce caractère concret n'induit pas pour autant qu'il ne faille pas «problématiser» les interrogations de départ ou modéliser les résultats obtenus. Au contraire! La démarche consiste précisément à traiter la curiosité initiale de telle façon que l'enquête porte sur la recherche de réponses précises à des questions précises. Construire de bonnes questions susceptibles de faire l'objet d'un traitement intellectuel, est une tâche qui exige un solide outillage cognitif. Les réponses trouvées doivent ensuite être articulées en une synthèse qui doit prendre une forme communicable et intelligible pour un public extérieur. C'est précisément ce effort de

36 On trouvera un exemple théorisé de ce type de démarche, appliqué dans le domaine des sciences, dans Calande et De Bueger (1990).

communication qui poussera à la modélisation des informations recueillies et comprises[37].

Former un citoyen lucide revient donc à donner une instruction technologique. Il faut prendre le mot *instruction* dans l'acception que lui donnaient les promoteurs de l'instruction obligatoire, à savoir donner des connaissances nouvelles afin de contribuer à l'émancipation de tous les citoyens. En fait, l'instruction, c'est plus que la transmission de savoirs. C'est aussi le développement des moyens intellectuels de leur utilisation. L'idéologie du modèle informatif-analytique de la culture technique est donc une forme actualisée et opérationnalisée, grâce aux progrès de la pédagogie, de l'idéologie des progressistes du début du siècle[38], qui misaient sur l'émancipation intellectuelle des citoyens pour faire avancer la démocratie.

La question reste cependant ouverte de savoir jusqu'où doit aller cette instruction. Si au XIX^{e} siècle, il était relativement facile de déterminer ce qui constituait la formation de base (qui a donné le contenu de l'école primaire), il est beaucoup plus difficile aujourd'hui d'établir l'inventaire d'une instruction technologique. L'ampleur du sujet interdit la prétention à l'exhaustivité. L'idéal de l'Encyclopédie de décrire l'ensemble des métiers et des techniques existants est aujourd'hui une chimère. Sans doute, plutôt que d'accumuler un bagage de notions et d'informations, est-il plus pertinent, à l'instar de l'école primaire où l'on visait l'apprentissage de fonctions intellectuelles comme lire, écrire et calculer, de chercher à faire acquérir une méthodologie d'analyse des effets de la technique, transférable par l'individu à son environnement social et politique. Mais il reste vrai que l'alphabétisation technologique suppose que l'on puisse manipuler une masse de renseignements, parfois com-

37 Dans ce cas aussi le savoir s'organise en «îlots de rationalité» ou en «systèmes de représentations». Mais à la grande différence de ceux construits par les utilisateurs intelligents qui portent sur le mode d'emploi efficace de la technique, ceux du citoyen lucide organisent une compréhension des conditions de sa création et des incidences de son utilisation. Un exemple d'une approche didactique inspirée de la systémique et s'appuyant sur la schématisation chez Doulin et Davy (1992).

38 Héritiers des penseurs de la révolution française, comme Condorcet, qui avaient eux-mêmes repris à leur compte les convictions des «encyclopédistes».

plexes et qu'en conséquence, il est nécessaire de savoir où les trouver, comment s'y orienter et comment les traiter[39].

4.4 Le modèle pratico-expérimental du concepteur efficace

À côté de la culture de l'utilisateur intelligent et de celle du citoyen lucide, nous trouvons une troisième culture technologique, celle du concepteur efficace. Il s'agit d'individus capables de porter un projet technologique. Nous nous trouvons, dans le registre le plus créatif de la production des savoirs, le domaine où les personnes sont capables de vouloir une transformation matérielle du monde et, pour y arriver, d'organiser la production de biens ou de services, d'imaginer et de réaliser la fabrication d'instruments techniques, etc.

Traduite dans le champ de la formation, la réussite de cette finalité sociale vise la poursuite de trois types de buts. Tout d'abord, pour être un concepteur, il est nécessaire d'acquérir une méthodologie de l'action, c'est-à-dire de maîtriser les procédures et les notions requises pour imaginer et organiser une réponse matérielle à un problème concret.

Ensuite, il est indispensable de développer des capacités mentales, qui relèvent aussi bien de l'intelligence convergente que divergente. Le concepteur-technicien manipule des métacompétences cognitives propres à tout chercheur, à tout créateur, à tout réalisateur.

Enfin, cette culture se nourrit d'un certain regard sur le monde. Il le voit non pas comme un lieu à comprendre mais comme un matériau à transformer. Le technicien ressent une sorte de jouissance à vouloir et à pouvoir modifier les choses, à imaginer une autre réalité, à créer les moyens d'une emprise plus grande sur la matérialité. Finalement, c'est une conception même de l'homme (sinon comme dominateur du monde, du moins comme cocréateur), de ses rapports aux autres (à la fois destinataires et moyens de la production), de ses rapports au monde (vu comme la propriété des humains ou, au minimum, comme un domaine confié à leur gérance) qui fondent cette culture du concepteur.

39 Cette question pédagogique est examinée, pour la formation des adultes, par Grootaers (1991).

plexes et qu'en conséquence, il est nécessaire de savoir où les trouver, comment s'y orienter et comment les traiter[39].

4.4 Le modèle pratico-expérimental du concepteur efficace

À côté de la culture de l'utilisateur intelligent et de celle du citoyen lucide, nous trouvons une troisième culture technologique, celle du concepteur efficace. Il s'agit d'individus capables de porter un projet technologique. Nous nous trouvons, dans le registre le plus créatif de la production des savoirs, le domaine où les personnes sont capables de vouloir une transformation matérielle du monde et, pour y arriver, d'organiser la production de biens ou de services, d'imaginer et de réaliser la fabrication d'instruments techniques, etc.

Traduite dans le champ de la formation, la réussite de cette finalité sociale vise la poursuite de trois types de buts. Tout d'abord, pour être un concepteur, il est nécessaire d'acquérir une méthodologie de l'action, c'est-à-dire de maîtriser les procédures et les notions requises pour imaginer et organiser une réponse matérielle à un problème concret.

Ensuite, il est indispensable de développer des capacités mentales, qui relèvent aussi bien de l'intelligence convergente que divergente. Le concepteur-technicien manipule des métacompétences cognitives propres à tout chercheur, à tout créateur, à tout réalisateur.

Enfin, cette culture se nourrit d'un certain regard sur le monde. Il le voit non pas comme un lieu à comprendre mais comme un matériau à transformer. Le technicien ressent une sorte de jouissance à vouloir et à pouvoir modifier les choses, à imaginer une autre réalité, à créer les moyens d'une emprise plus grande sur la matérialité. Finalement, c'est une conception même de l'homme (sinon comme dominateur du monde, du moins comme cocréateur), de ses rapports aux autres (à la fois destinataires et moyens de la production), de ses rapports au monde (vu comme la propriété des humains ou, au minimum, comme un domaine confié à leur gérance) qui fondent cette culture du concepteur.

---

39 Cette question pédagogique est examinée, pour la formation des adultes, par Grootaers (1991).

La pédagogie qui prépare à ces personnalités et à cette culture est celle du projet. Elle est maintenant bien connue[40], pratiquée sur une large échelle, utilisée depuis longtemps dans l'enseignement supérieur et, plus récemment, dans l'enseignement secondaire, en France[41] et en Angleterre, entre autres[42].

Ce modèle pédagogique repose sur deux étapes. La première consiste à faire imaginer et à produire des projets technologiques, jusque et y compris dans leur réalisation matérielle. Il s'agit d'abord de projets «artisanaux», car les compétences intellectuelles et manuelles dont disposent au départ les apprenants sont limitées et la méthode du projet a ceci de paradoxal qu'elle fait acquérir les aptitudes à son exercice en même temps qu'elle s'expérimente. Par nature, la pédagogie du projet est dialectique.

Ce n'est donc qu'après avoir réalisé des projets techniques modestes que les apprenants peuvent passer à la deuxième étape qui consiste à se former aux capacités des concepteurs aux prises avec des problèmes concrets de plus grande envergure, proches des problématiques les plus contemporaines. Pour pouvoir les traiter, il faut que les candidats concepteurs soient déjà très structurés intellectuellement, disposent d'un bagage conceptuel solide et aient intégré les valeurs de l'homme d'action ou de terrain.

À ce stade, le projet est davantage un défi intellectuel à résoudre qu'une fabrication. Pour intellectuel qu'il soit, le défi n'en porte pas moins sur un problème concret. Mais la recherche de la solution se fait plus par un traitement formel de la difficulté que par le bricolage ou le

40 Boutinet (1992) a constitué une extraordinaire synthèse critique de tous les sens et de tous les usages pédagogiques de la notion du projet. Voir aussi l'excellente synthèse créative de Barbier (1991).

41 Dans les classes technologiques, initialement attachées aux lycées techniques et développées actuellement dans les collèges. Voir Tilman (1989); les dossiers de la revue *Cibles*, dans les numéros 20, 21; les *Cahiers pédagogiques, 295*. Sur la démarche de projets technologiques, voir encore Rak *et al.* (1990). Dans le *Courrier du Cethes* d'août 1992, diverses contributions proposent une formation à la technique prenant appui sur une didactique du projet technologique.

42 Dans les méthodes CDT (Craft, Design, Technology) ou dans la didactique des «School Technology» (Horner, 1987).

La pédagogie qui prépare à ces personnalités et à cette culture est celle du projet. Elle est maintenant bien connue[40], pratiquée sur une large échelle, utilisée depuis longtemps dans l'enseignement supérieur et, plus récemment, dans l'enseignement secondaire, en France[41] et en Angleterre, entre autres[42].

Ce modèle pédagogique repose sur deux étapes. La première consiste à faire imaginer et à produire des projets technologiques, jusque et y compris dans leur réalisation matérielle. Il s'agit d'abord de projets «artisanaux», car les compétences intellectuelles et manuelles dont disposent au départ les apprenants sont limitées et la méthode du projet a ceci de paradoxal qu'elle fait acquérir les aptitudes à son exercice en même temps qu'elle s'expérimente. Par nature, la pédagogie du projet est dialectique.

Ce n'est donc qu'après avoir réalisé des projets techniques modestes que les apprenants peuvent passer à la deuxième étape qui consiste à se former aux capacités des concepteurs aux prises avec des problèmes concrets de plus grande envergure, proches des problématiques les plus contemporaines. Pour pouvoir les traiter, il faut que les candidats concepteurs soient déjà très structurés intellectuellement, disposent d'un bagage conceptuel solide et aient intégré les valeurs de l'homme d'action ou de terrain.

À ce stade, le projet est davantage un défi intellectuel à résoudre qu'une fabrication. Pour intellectuel qu'il soit, le défi n'en porte pas moins sur un problème concret. Mais la recherche de la solution se fait plus par un traitement formel de la difficulté que par le bricolage ou le

40 Boutinet (1992) a constitué une extraordinaire synthèse critique de tous les sens et de tous les usages pédagogiques de la notion du projet. Voir aussi l'excellente synthèse créative de Barbier (1991).

41 Dans les classes technologiques, initialement attachées aux lycées techniques et développées actuellement dans les collèges. Voir Tilman (1989); les dossiers de la revue *Cibles*, dans les numéros 20, 21; les *Cahiers pédagogiques*, 295. Sur la démarche de projets technologiques, voir encore Rak *et al.* (1990). Dans le *Courrier du Cethes* d'août 1992, diverses contributions proposent une formation à la technique prenant appui sur une didactique du projet technologique.

42 Dans les méthodes CDT (Craft, Design, Technology) ou dans la didactique des «School Technology» (Horner, 1987).

plexes et qu'en conséquence, il est nécessaire de savoir où les trouver, comment s'y orienter et comment les traiter[39].

4.4 Le modèle pratico-expérimental du concepteur efficace

À côté de la culture de l'utilisateur intelligent et de celle du citoyen lucide, nous trouvons une troisième culture technologique, celle du concepteur efficace. Il s'agit d'individus capables de porter un projet technologique. Nous nous trouvons, dans le registre le plus créatif de la production des savoirs, le domaine où les personnes sont capables de vouloir une transformation matérielle du monde et, pour y arriver, d'organiser la production de biens ou de services, d'imaginer et de réaliser la fabrication d'instruments techniques, etc.

Traduite dans le champ de la formation, la réussite de cette finalité sociale vise la poursuite de trois types de buts. Tout d'abord, pour être un concepteur, il est nécessaire d'acquérir une méthodologie de l'action, c'est-à-dire de maîtriser les procédures et les notions requises pour imaginer et organiser une réponse matérielle à un problème concret.

Ensuite, il est indispensable de développer des capacités mentales, qui relèvent aussi bien de l'intelligence convergente que divergente. Le concepteur-technicien manipule des métacompétences cognitives propres à tout chercheur, à tout créateur, à tout réalisateur.

Enfin, cette culture se nourrit d'un certain regard sur le monde. Il le voit non pas comme un lieu à comprendre mais comme un matériau à transformer. Le technicien ressent une sorte de jouissance à vouloir et à pouvoir modifier les choses, à imaginer une autre réalité, à créer les moyens d'une emprise plus grande sur la matérialité. Finalement, c'est une conception même de l'homme (sinon comme dominateur du monde, du moins comme cocréateur), de ses rapports aux autres (à la fois destinataires et moyens de la production), de ses rapports au monde (vu comme la propriété des humains ou, au minimum, comme un domaine confié à leur gérance) qui fondent cette culture du concepteur.

---

39 Cette question pédagogique est examinée, pour la formation des adultes, par Grootaers (1991).

tâtonnement manuel. Cependant, les pistes de solution entrevues doivent toujours être testées pour vérifier si elles «fonctionnent». Le bureau d'étude jouxte le laboratoire et l'atelier[43].

Il n'est pas exclu de pouvoir accéder à la deuxième étape sans devoir passer par la première étape. Ce qui importe, c'est que les conditions minimales d'aptitudes intellectuelles, de savoir-faire méthodologiques et d'identification sociale à l'image de l'ingénieur, du technicien, ou plus largement à l'homme de l'art, soient réalisées.

Les projets techniques artisanaux ne conduiront à ces conditions que si les apprentissages sont modélisés. Cette modélisation ne peut se faire que dans une optique didactique de construction de savoir, dans laquelle la phase de tâtonnement expérimental, alternée avec des formalisations provisoires, est déterminante.

Le concepteur efficace est la nouvelle figure emblématique de l'homme d'action occidental. Cette idéologie va à l'encontre d'une conception traditionnelle de la culture, faite d'érudition. C'est la revanche du savoir de l'action. Celui-ci, aujourd'hui, convaincu de la supériorité de son objet (la technique n'est-elle pas en train de changer le monde) et conscient, grâce à la pédagogie, de faire appel aux fonctions intellectuelles supérieures (la puissance de raisonnement d'une part et la créativité d'autre part sont indispensables à la mise au point de technologies ou à la résolution de problèmes techniques) entend allier «esprit de géométrie» et «esprit de finesse».

D'ailleurs, les repères traditionnels se brouillent. L'homme de science, détaché de toutes les contingences matérielles, enfermé dans son laboratoire ou dans son bureau pour découvrir les lois de l'univers, n'existe plus (pour autant qu'il ait jamais existé) (Fourez, 1992). Le bricoleur génial, peu savant mais créatif, inventeur obscur d'instruments techniques qui révolutionnent nos modes de vie, a lui aussi disparu

43 Cet apprentissage du va-et-vient entre l'idée et le test, cette alternance théorie-pratique, peut s'obtenir par l'usage de la simulation. Dans ce cas, celle-ci raccourcit le temps de l'expérimentation et renvoie plus vite l'apprenant à l'amélioration de ses conceptions.

(pour autant qu'il n'ait jamais été autre chose qu'une image d'Épinal). La «recherche-développement» qui articule recherche fondamentale et appliquée, y compris dans sa dimension de «faisabilité», portée par des équipes importantes et intégrée dans des stratégies économiques multinationales, devient la clé du progrès technique. On parle alors de «technoscience». Le concepteur efficace est donc le personnage clé dont a besoin le système «technoscientifique».

CONCLUSION

Les nouveaux profils culturels et les modèles pédagogiques susceptibles de les atteindre ne sont qu'esquissés dans ce chapitre. Ce caractère ébauché n'est pas seulement dû aux limites matérielles de cette collaboration mais plus fondamentalement au fait qu'ils sont loin de correspondre, dans la réalité, à des pratiques bien établies. Nous sommes dans une phase de gestation, qui donne lieu à nombre de fausses couches. Les figures dessinées dans les lignes qui précèdent veulent modestement contribuer à l'élaboration de stratégies éducatives dans le domaine de la culture technique[44], en montrant les enjeux sociaux et les implications pédagogiques qu'elles recèlent.

Je suis convaincu que les types de cultures que j'ai tenté de dégager ne sont pas réductibles l'une à l'autre. Chaque modèle a son autonomie. Il correspond à l'expérience d'un groupe social précis, est relié à des besoins sociaux spécifiques et s'exerce dans des contextes propres. La culture technique de l'opérateur sur machine à commande numérique ou de l'utilisateur d'un ordinateur personnel, par exemple, n'est pas celle du militant écologiste, et ces deux dernières sont différentes de celle de l'expert ou du chercheur du bureau d'étude.

Autrement dit, les dispositifs de formation doivent choisir, en fonction de leur public et des finalités sociales qu'ils entendent atteindre,

44 Si l'on doutait de la confusion qui règne en Europe à propos d'une politique éducative à suivre à l'égard de la culture technique, on consultera l'état des lieux réalisé par Horner déjà cité. En Belgique, les débats autour des activités techniques d'essai du premier degré de l'enseignement secondaire sont eux aussi symptomatiques des points de vue divergents défendus par les différents acteurs concernés (Fonteil, 1991).

la forme de culture technique qu'ils vont enseigner. Certes, les frontières entre ces archétypes culturels ne sont pas étanches. Ce serait cependant une illusion lourde de conséquences que d'imaginer pouvoir donner à tous, en même temps et de la même façon, le substrat de chacune de ces cultures techniques.

Pour revenir à notre point de départ, à savoir la difficulté d'introduire de nouveaux contenus et de nouvelles pédagogies relatives à la culture technique dans l'enseignement secondaire ou dans la formation continue, on peut déjà prévoir que ces innovations vont rencontrer des résistances certaines.

En effet, la culture technique prend à contre-pied le paradigme pédagogique dominant dans l'enseignement général, en particulier dans le domaine des sciences et des mathématiques. Celui-ci est dirigé par quelques principes comme la nécessaire clarté et rigueur du contenu à enseigner qui doit appartenir à une discipline bien définie, aux frontières arrêtées, dont le corpus théorique est clos et fait partie d'un héritage notarié. Il est constitué des résultats des recherches et de protocoles expérimentaux standardisés. Enfin, sa didactique est celle du mode transmissif.

Or, la technique est, par nature, interdisciplinaire. Elle intervient sur le réel qui est toujours complexe et multidimensionnel. L'acquisition de l'intelligence technologique présuppose donc de travailler sur un contenu flou au départ, provisoirement confus dans les premiers tâtonnements, dont l'intelligibilité est toujours partielle[45]. Elle se centre sur la démarche dont le résultat n'est que le point d'orgue. La seule didactique possible est celle du constructivisme.

Les anciens promoteurs de la culture technique dans la formation technique et professionnelle ne sont pas épargnés par cette remise en question. Nous avons vu que les cours strictement techniques appartiennent, au moins partiellement, au paradigme pédagogique dominant, mis à mal par ces nouvelles formes de culture technique. Les professeurs

45 Dans le domaine technique, on peut se contenter de «boîtes noires», du moment qu'on en connaît l'usage et les limites.

de pratiques sont eux aussi pris de front puisque ces approches de la technique bousculent les anciens rapports établis entre la théorie et la pratique et, donc, leur statut qui reposait sur leur expérience professionnelle est devenu obsolète en même temps que cette dernière.

Enfin, du côté du public concerné, il semble qu'une tension risque de se produire entre les représentations de la technique, plus souvent alimentées par l'imaginaire que par l'observation du terrain, et le contenu d'une culture de l'efficacité et de l'action qui leur serait proposé[46].

S'engager dans une formation à une culture technologique contemporaine, c'est nécessairement prendre le chemin de l'innovation pédagogique.

RÉFÉRENCES

AAAS (American Association for the Advencement of Science), (1989). Technology, Report of the Projet 2061, Phase 1 Technology Panel, by J.R. Johnson, AAAS, Washington, [DC].

AUTREMENT. (1992). Technologies du quotidien. *La complainte du progrès, 3*.

BARBIER, J.M. (1991). *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris : PUF.

BARRET, P. et GURGAND, J.N. (1980). *Ils voyageaient la France. Vie et traditions des Compagnons du Tour de France au XIX^e siècle*. Paris : Hachette.

BAYARD, J.P. (1990). *Le compagnonnage en France*. Paris : Payot.

BELHOSTE, B. (1989). L'éducation technique de l'Encyclopédie à Saint Simon. *Éducation permanente, 98*, 37-52.

BERLEUR, J., LOBET-MARIS, C., POSWICK, R.F., VALENDUC, G. et VAN BASTELAER, P. (1986). *Les informa-G-iciens. Le professionnels de l'informatique dans leurs rapports avec les utilisateurs*. Actes des troisièmes journées de réflexion sur l'informatique. Namur : Presses Universitaires de Namur.

BOULLIER, D. (1992). La vie sans mode d'emploi. *Autrement, 3*, 157-167.

46 Ceci sans parler du «brouillage» des repères sociaux relatifs à la structuration de l'enseignement en filières bien typées culturellement.

BOUTINET, J.P. (1992).
Anthropologie du projet. Paris : PUF.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES (1991).
La voie technologique et professionnelle (dossier) 295.

CALANDE, G., DE BUEGER, C. *et al.* (1990).
Plaisirs des sciences. Didactique des sciences et autonomie dans l'apprentissage. L'immunologie : un prétexte. Bruxelles : De Bœck.

CARTON, A. (1988).
La flexibilité, une revendication patronale. *Contradictions, 52-53*, 7-34.

CHANCEREL, J.L. (1991).
Éducation et technologie : éléments de réflexion. *Revue européenne des sciences sociales, XXIX*(91), 159-175.

CIBLES (1987).
L'histoire des techniques au carrefour des disciplines (dossier), *16*.

CIBLES (1991).
La schématisation (dossier), *25*.

COURRIER DU CETHES (1992).
Faut-il enseigner les technologies dans l'enseignement secondaire? Numéro 18, spécial. Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur.

DAVY, J. (1991).
Schémas : nature, fonctions, valeurs. *Cibles, 25*, 9-15.

DEFORGE, Y. (1985).
Technologie et génétique de l'objet industriel. Paris : Maloine.

DELBOS, G. et JORION, P. (1984).
La transmission des savoirs. Paris : Maison des sciences de l'homme.

DOUBLIN, J. et DAVY, J. (1992).
Un exemple d'approche systémique : la visite d'un site industriel avec des élèves. *Cibles, 27*, 13-18.

DUBET, F. (1991).
Les Lycéens. Paris : Seuil.

FONTEIL, A. (1992).
Rapport des visites des écoles du CTNNL. Virton, Centre de Technologies Nouvelles Namur-Luxembourg.

FOUREZ, G. (1990a).
Les technologies sont-elles des sciences appliquées? *Cibles, 22*, 9-14.

FOUREZ, G. (1990b).
Les sciences doivent-elles s'enseigner par disciplines? *Courrier du Cethes*, FUNDP.

FOUREZ, G. (1992).
La construction des sciences. Bruxelles : De Bœck.

GIORDAN, A. et DE VECCHI, G. (1987).
Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts spécifiques. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.

GROOTAERS, D. (éd.) (1984).
Culture mosaïque. Approche sociologique des cultures populaires. Bruxelles/Lyon : Vie ouvrière/Chronique sociale.

GROOTAERS, D. (1989).
Aux sources de l'enseignement professionnel féminin. Analyse de cinq rapports ministériels datés de 1867 à 1903. Louvain-la-Neuve : Faculté ouverte de politique économique et sociale, Université catholique de Louvain.

GROOTAERS, D. (1991).
Former des praticiens-chercheurs. *Pédagogies, 33*, 49-62.

GROOTAERS, D. et TILMAN, F. (1986).
Conduire une action, construire un savoir. *Éducation permanente, 85*, 39-49.

GROOTAERS, D. et TILMAN, F. (1987).
La théorie et la pratique. Le pot de fer contre le pot de terre. *Critique régionale, 15*, 29-44.

GROOTAERS, D. et TILMAN, F. (1990).
La qualification professionnelle et la culture technologique. *La Revue Nouvelle*, 51-61.

GROOTAERS, D. et TILMAN, F. (1991).
La traversée du siècle de l'Institut Saint Vincent de Paul à Ixelles. À la source des modèles éducatifs de l'enseignement technique et professionnel féminin. Bruxelles : Le Grain.

HORNER, W. (1987).
École et culture technique. Expériences européennes. Paris : INRP.

JACOMY, B. (1990).
Une histoire des techniques. Paris : Seuil.

LATOUR, B. (1989).
La science en action. Paris : La Découverte.

LEMOINE, M. (1991)
La dernière innovation de Billancourt. *Autrement, 118*, 123-130.

LES CAHIERS FRANÇAIS (1985).
Mutations technologiques et formations (dossier 223). Paris : La Documentation Française.

MACCIO, C. (1990).
Maîtriser les mutations techniques. Bruxelles/Lyon : Vie Ouvrière/Chronique sociale.

MALGLAIVE, G. (1987).
Quelles connaissances pour les nouvelles technologies. *In* Malglaive, G. (éd.), *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies?* Paris : La Documentation Française.

MOENS, L. et VALENDUC, G. (1986).
Le guide des informatisés. Bruxelles : Ciaco/Fondation Travail-Université.

MOSCOVICI, S. (1976).
La psychanalyse, son image, son public. Paris : PUF.

PIASER, A. (1986).
Les mouvements longs du capitalisme belge. Bruxelles : Vie ouvrière.

RAK, I., TEIXIDO, CH., CAZENAUD, M. et FAVRIER, J. (1990).
La démarche de projet industriel. Technologie et pédagogie. Paris : Foucher.

SEZE, C. (1992).
De l'innovation technique à l'innovation sociale. *Autrement, 3*, 146-167.

TANGUY, L. (1991).
L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens. Paris : PUF.

TILMAN, F. (1989).
Vade-mecum 4e et 3e technologiques. Lille : Centre national de formation de l'enseignement technique privé.

TILMAN, F. (1991).
Valise pédagogique. 1. La construction des savoirs. Lille : Centre national de formation de l'enseignement technique privé.

TILMAN, F. (1992a).
Quelle pédagogie utiliser dans la formation technique et professionnelle? Essai de typologies. Bruxelles : Fédération nationale de l'enseignement secondaire catholique.

TILMAN, F. (1992b).
Une culture technique pour aujourd'hui. Document de travail. Bruxelles : Fédération nationale de l'enseignement secondaire catholique.

VINCENOT, H. (1972).
Le pape des escargots. Paris : Denoël.

VINCENOT, H. (1982).
Les étoiles de Compostelle. Paris : Denoël.

QUATRIÈME CHAPITRE

L'ANALYSE CLINIQUE EN SCIENCES HUMAINES

JACQUES RHÉAUME
Université du Québec à Montréal

INTRODUCTION

Nous abordons dans ce texte la question générale des rapports entre recherche et action, théorie et pratique, dans le champ des sciences humaines. Notre analyse ne porte pas spécifiquement sur la formation ou sur la pratique de l'éducation, mais elle vaut aussi, à plusieurs égards, pour ce champ de pratique sociale. Nous aurions pu, par exemple, discuter davantage de la «formation en groupe» ou de diverses expériences de formation des adultes que nous avons connues, aussi bien dans le milieu éducatif, au sein du programme de perfectionnement et de formation des maîtres (programme PERFORMA de l'Université de Sherbrooke), que dans les milieux syndicaux. Chez PERFORMA, on parlait beaucoup de recherche-action, concept hybride et bien nébuleux alors. Dans le milieu syndical, on discutait «d'éducation conscientisante», des rapports entre l'expérience personnelle et la connaissance du social. Ces questions ont aussi été reprises dans mes travaux de thèse de doctorat qui a porté sur la sociologie implicite des intervenants en santé mentale, dans le cadre d'une recherche réalisée avec Robert Sévigny[1]. Une autre recherche plus récente a appliqué cette approche à l'étude de consultants organisationnels. C'est certainement sur ce fond de pratique que nous abordons aujourd'hui les termes d'une approche méthodologique que nous avons appelée, avec d'autres, «l'analyse clinique» en sciences humaines. C'est dans le contexte plus spécifique des travaux d'un certain nombre de chercheurs membres du Comité de recherche en sociologie clinique de l'Association internationale de sociologie que nous avons pu récemment développer ce thème[2]. Notre propos reprend ici ces récentes discussions et

---

1 Nous présentons en deuxième partie les grandes lignes de cette recherche.

2 Une première version de la première partie de ce texte a été présentée au colloque annuel du groupe de travail en sociologie clinique de l'Association internationale de sociologie, tenu à Costa Mesa, Californie.

des transpositions seront sans doute nécessaires pour le rapprocher des «sciences de l'éducation».

Que veut-on dire par «analyse clinique en sciences humaines»? Quel statut épistémologique peut-on accorder à cette «méthodologie» générale de recherche? S'agit-il de la production d'un savoir scientifique? D'une méthode particulière? D'une façon différente de faire et produire de la science? Comment situer l'analyse clinique dans la diversité des méthodes et techniques de recherche en sciences humaines et sociales? Autant de questions que nous abordons en nous centrant autour de trois thèmes principaux : la nature de l'analyse clinique, son statut épistémologique et l'analyse clinique en sciences humaines.

1. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ANALYSE CLINIQUE

Parler d'analyse clinique, c'est évoquer, entre autres, quatre grandes «images» ou modèles de pratiques professionnelles et de modes de production de la connaissance.

1.1 La clinique médicale

La notion de «clinique» renvoie assez directement à la «clinique médicale», au sens précis du savoir médical qui se développe dans le contact direct avec les «malades». Savoir-faire clinique, bien sûr, mais savoir médical plus fondamental aussi, visant à produire une meilleure connaissance des maladies et de leurs causes. Jusqu'au début du XX^{e} siècle, ce savoir élaboré dans la clinique médicale occupait une place centrale. Il se caractérisait par le va-et-vient constant entre la pratique des soins, le contact personnalisé avec le «patient» et la recherche des causes de la maladie. Dans une telle approche de la recherche médicale, on utilisait abondamment le matériau clinique issu de l'examen clinique et des traitements.

Ce mode clinique de production du savoir médical est bien différent du savoir biomédical «moderne», fondé d'abord sur une démarche scientifique de production des connaissances telle qu'on peut la développer en sciences naturelles (biologie, chimie, physique). Ce mode de construction du savoir biomédical, fondamental ou appliqué domine lar-

gement maintenant la scène médicale. Il se construit le plus souvent en dehors du lien clinique considéré comme simple lieu d'application d'un savoir élaboré au laboratoire, selon les canons de la méthode expérimentale. Ou encore, si la recherche implique les patients et des données cliniques, c'est dans le cadre strict d'un protocole expérimental ou quasi expérimental de recherche, ce qui modifie profondément le rôle et la place de la pratique clinique dans la production du savoir. S'il est vrai que «l'étude de cas clinique» fait encore partie intégrante de la formation médicale, elle se situe désormais dans le prolongement obligé du savoir biomédical ainsi constitué.

1.2 La psychologie clinique

L'analyse clinique fait penser également à toute la tradition de la psychologie clinique, dont la psychothérapie est l'une des formes les plus typiques. Il s'agit alors du savoir sur la personne humaine et son développement construit sur la base du contact entre le psychologue et son «client/patient». Ce savoir comprend aussi bien ce qu'on apprend de la personne dans la relation thérapeutique elle-même, que des composantes dynamiques du développement de la personne telles qu'elles se révèlent dans l'expression des problèmes et des expériences de vie qui constituent la trame d'une démarche thérapeutique. Pour prendre l'exemple de la psychanalyse, c'est à travers une longue exploration des «symptômes» et des «défenses» manifestés par le «patient» que l'analyse peut s'élaborer. Ceci inclut également la réflexion sur le «transfert et le contre-transfert», dimensions fondamentales de la relation clinique et révélateurs majeurs de la dynamique de la personnalité. Ainsi, les conditions de la relation clinique font partie intégrante de la théorie psychanalytique.

Ce savoir développé en psychologie clinique est bien différent, dans ses conditions de production, du savoir de la psychologie expérimentale, fondamentale ou appliquée. Ce dernier se développe idéalement dans le laboratoire, suivant les étapes et les critères de la démarche scientifique telle qu'elle est développée en sciences naturelles. Entre cette forme de savoir et l'analyse clinique, la distance est grande sauf, peut-être, dans les courants plus récents de l'approche béhavioriste ou cognitive-béhavioriste où la thérapie représente, du moins en principe,

une application pratique directe des savoirs plus fondamentaux développés en théorie de l'apprentissage.

1.3 La recherche-action

L'analyse clinique est à rapprocher également de la recherche-action. Dans la tradition de l'«Action-research» initiée par Lewin (1948, 1951) en psychologie sociale, la constitution du savoir scientifique est inséparable de la pratique sociale. Plus précisément, la démarche scientifique et la démarche de résolution de problèmes dans l'action participent du même modèle épistémologique. Les solutions «expérimentées» dans l'action, pour résoudre tel ou tel problème social par exemple, peuvent constituer des «preuves» possibles pour vérifier la valeur de telle ou telle hypothèse scientifique sur la conduite humaine. La pratique sociale constitue ainsi littéralement un véritable laboratoire «d'expérimentation sociale», à cette différence près qu'on reconnaît alors le caractère unique et particulier des situations historiques étudiées, non reproductibles : l'action sociale concrète est l'objet approprié des sciences humaines. L'implication du chercheur dans l'action est une autre caractéristique de cette approche. La relation chercheur-groupe participant est source et condition d'analyse, trait fondamental d'une approche clinique de la production de connaissances. Enfin, et il est ici approprié de le rappeler, le projet lewinien de recherche-action représentait fondamentalement une entreprise «rééducative» des dispositions et attitudes centrales pour l'action.

On peut contraster cette tradition de recherche avec celle de la psychologie sociale expérimentale, élaborée suivant les caractéristiques de méthode des sciences naturelles en laboratoire. On y retrouve la même distance qu'entre la psychologie clinique et la psychologie expérimentale.

Mentionnons, par ailleurs, une autre tradition de la recherche-action, plus sociologique d'inspiration, et fondée davantage sur les pratiques de l'animation sociale. Alinski (1976), dans l'action sociale communautaire, et Freire (1971) en éducation, en sont de bons exemples. Les caractéristiques de la recherche-action sont, pour l'essentiel, proche de la tradition lewinienne : relation étroite de la théorie et de l'action;

rapports d'implication entre le chercheur et le groupe participant; étude de situations particulières d'action, etc. Il existe cependant deux grandes différences. Cette deuxième tradition de recherche-action se fonde le plus souvent sur la perspective d'une sociologie «critique», qui met de l'avant une analyse de l'action sociale en termes de rapports de classes et de mouvements sociaux. De plus, le rapport entre le chercheur et la population participante est interprété explicitement comme un enjeu sociopolitique : la démocratisation de la démarche scientifique devient une condition de démocratisation du savoir. Les tenants de la tradition lewinienne de recherche-action sont souvent accusés, à cet égard, d'établir une lien non critique entre le chercheur et la population participante, de favoriser, sous des formes plus subtiles, la primauté du modèle scientifique classique (celui des sciences naturelles) et, surtout, de reproduire le statut privilégié du chercheur. Les lewiniens auraient tendance, selon eux, à favoriser l'intégration sociale et la manipulation, bref, la reproduction des rapports sociaux de domination.

1.4 La consultation organisationnelle

L'analyse clinique peut être reliée enfin à un autre secteur de pratique et de production de la connaissance : la consultation organisationnelle. Celle-ci s'est développée principalement, en Amérique du Nord, dans la tradition lewinienne de la recherche-action. Mentionnons, comme stratégies principales, la formation aux relations humaines en industrie, des approches comme celles du développement organisationnel, la méthode sociotechnique, et jusqu'aux approches plus récentes de la «qualité de vie au travail» et de la gestion de «l'excellence» et de la «qualité totale». On y retrouve le principe lewinien de la production d'un savoir lié à l'action : l'élaboration théorique sur le fonctionnement et sur le développement des organisations est inséparable de la pratique d'intervention; le savoir se construit par «l'expérimentation» directe, dans une action qui vise à modifier ou à réformer l'entreprise; il se construit également par l'explicitation du contexte de la relation entre chercheurs-consultants et «organisation-cliente».

Ce savoir produit dans et à partir de la consultation organisationnelle est différent de celui que l'on développe dans le cadre acadé-

mique des sciences de la gestion où prédomine la démarche scientifique plus traditionnelle en sciences humaines ou sociales, comme l'enquête ou le laboratoire expérimental. Le lien avec les situations concrètes est toutefois plus fréquent dans ce secteur, comme en témoigne la longue tradition de la méthode des cas, utilisée comme base d'apprentissage, mais aussi comme modèle d'application théorique.

Nous retrouvons également dans ce domaine une autre tradition de consultation organisationnelle, dont les fondements sont davantage inspirés de la sociologie critique et d'une «psychologie critique» (psychanalyse «sociale»). Souvent liée à l'origine à certains éléments de la tradition lewinienne nord-américaine, elle se développe plus particulièrement en contexte européen. Psychosociologie, analyse institutionnelle, sociopsychanalyse, socioanalyse sont autant d'approches où l'on tente, par des interventions en entreprise et par une réflexion sur l'intervention de construire une analyse critique des organisations formelles. Cette seconde tradition a comme point commun un regard critique de la pratique nord-américaine de la consultation : celle-ci est vue comme une pratique manipulatrice, qui favorise l'intégration et la reproduction des formes dominantes de l'entreprise.

1.5 L'analyse clinique

Le survol rapide de ces quelques grandes traditions de pratiques fait ressortir un certain nombre de traits susceptibles de contribuer à définir ce que serait une analyse clinique en sciences humaines et sociales.

L'analyse clinique est une démarche de recherche qui repose sur un rapport dialectique entre la théorie et l'action : l'élaboration théorique se développe à partir des stratégies développées pour résoudre les problèmes d'action que vivent les gens. La théorie est alors le résultat d'une activité réflexive dans l'action, pour comprendre ou pour expliquer cette action; réciproquement, l'action est en quelque sorte la base de référence et une source de validation de la théorie. L'analyse clinique se fonde sur la relation et sur l'interaction particulière entre le chercheur et la population visée par la recherche. La personne ou le groupe impliqué dans la recherche est traité comme un sujet producteur de connaissances

sur sa propre situation. Ainsi s'instaure, progressivement, un rapport à visée égalitaire entre le chercheur et ses partenaires, à travers des rôles différenciés de chercheur et de participants, dans le contexte d'un projet d'action commun. L'analyse clinique vise à la construction d'un savoir sur l'action sociale, donnant à cette dernière expression le sens large de «toute conduite, individuelle ou collective inscrite dans des rapports sociaux historiquement situés», ce qui inclut, quant à nous, l'action culturelle et l'action éducative. Plus spécifiquement, l'analyse clinique se développe dans un contexte d'intervention favorisant une coconstruction du savoir entre le chercheur et ses partenaires. Enfin, l'analyse clinique donne lieu à l'élaboration d'un savoir sur le processus même d'interaction ou d'intervention établi entre le chercheur/intervenant et les personnes ou groupes auprès de qui, il intervient.

Ces quatre traits mettent beaucoup l'accent sur le rapport à l'intervention et à l'action. L'analyse clinique viserait ainsi à produire des connaissances qui peuvent aider à rendre plus «efficace» la pratique. D'autres traditions de recherche, qui peuvent également être associées à une approche clinique sous plusieurs aspects, nous incitent à relever tout autant le pôle de la théorie dans l'analyse clinique.

La longue tradition en ethnographie, aussi bien en anthropologie culturelle qu'en sociologie (la «première école de Chicago»), prend aussi l'allure d'une analyse «clinique», au sens d'un rapport concret entre un chercheur et une population particulière, d'un effort de compréhension des points de vue exprimés par les gens «étudiés» à propos de leur culture et des rapports sociaux qu'ils établissent entre eux. Méthode biographique, récit de vie, observation participante rejoignent en cela l'analyse clinique : implication du chercheur dans son rapport à la population étudiée, saisie d'une situation d'action particulière. Mais plus clairement, le rapport à l'action en est un d'étude et de production de connaissances, moins entremêlé d'un souci d'intervention ou d'aide, comme le suppose une pratique médicale, un enseignement ou une consultation organisationnelle. L'analyse ethnographique vise davantage à comprendre, plutôt qu'à contribuer à régler des problèmes ou à rendre l'action efficace. Mais cet accent sur la connaissance à produire marque bien ce qui caractérise l'analyse clinique comme démarche de recherche

sur sa propre situation. Ainsi s'instaure, progressivement, un rapport à visée égalitaire entre le chercheur et ses partenaires, à travers des rôles différenciés de chercheur et de participants, dans le contexte d'un projet d'action commun. L'analyse clinique vise à la construction d'un savoir sur l'action sociale, donnant à cette dernière expression le sens large de «toute conduite, individuelle ou collective inscrite dans des rapports sociaux historiquement situés», ce qui inclut, quant à nous, l'action culturelle et l'action éducative. Plus spécifiquement, l'analyse clinique se développe dans un contexte d'intervention favorisant une coconstruction du savoir entre le chercheur et ses partenaires. Enfin, l'analyse clinique donne lieu à l'élaboration d'un savoir sur le processus même d'interaction ou d'intervention établi entre le chercheur/intervenant et les personnes ou groupes auprès de qui, il intervient.

Ces quatre traits mettent beaucoup l'accent sur le rapport à l'intervention et à l'action. L'analyse clinique viserait ainsi à produire des connaissances qui peuvent aider à rendre plus «efficace» la pratique. D'autres traditions de recherche, qui peuvent également être associées à une approche clinique sous plusieurs aspects, nous incitent à relever tout autant le pôle de la théorie dans l'analyse clinique.

La longue tradition en ethnographie, aussi bien en anthropologie culturelle qu'en sociologie (la «première école de Chicago»), prend aussi l'allure d'une analyse «clinique», au sens d'un rapport concret entre un chercheur et une population particulière, d'un effort de compréhension des points de vue exprimés par les gens «étudiés» à propos de leur culture et des rapports sociaux qu'ils établissent entre eux. Méthode biographique, récit de vie, observation participante rejoignent en cela l'analyse clinique : implication du chercheur dans son rapport à la population étudiée, saisie d'une situation d'action particulière. Mais plus clairement, le rapport à l'action en est un d'étude et de production de connaissances, moins entremêlé d'un souci d'intervention ou d'aide, comme le suppose une pratique médicale, un enseignement ou une consultation organisationnelle. L'analyse ethnographique vise davantage à comprendre, plutôt qu'à contribuer à régler des problèmes ou à rendre l'action efficace. Mais cet accent sur la connaissance à produire marque bien ce qui caractérise l'analyse clinique comme démarche de recherche

dans tous les cas : la production d'une connaissance rigoureuse. Autrement dit, la recherche-action, la consultation, la thérapie ne sont des exemples d'analyse clinique que s'ils contribuent à cette élaboration d'un savoir scientifique. Bien des praticiens dans ces secteurs, la majorité d'entre eux peut-être, se définissent en dehors d'une telle visée explicite de recherche.

L'analyse clinique semble ainsi se déployer entre deux pôles extrêmes, entre une connaissance directement orientée et produite pour l'action (contribuer à un meilleur savoir-faire) et une connaissance orientée vers la construction d'un savoir théorique (contribuer à expliquer ou à comprendre une situation d'action). Nous avons suggéré, à plusieurs reprises, que l'analyse clinique constituait une démarche scientifique authentique, que ceci pouvait se concilier avec une perspective d'action, que ceci pouvait donc se développer dans l'analyse de situations concrètes, uniques, particulières. Qu'entend-on alors par démarche scientifique? Quel est le statut épistémologique d'une démarche «d'analyse clinique»? Quel lien précis entretient-elle avec diverses approches ou méthodes de recherche, dont celles que nous avons évoquées?

2. L'ANALYSE CLINIQUE COMME DÉMARCHE SCIENTIFIQUE

L'analyse clinique, et ceci découle des liens que nous avons établis avec diverses méthodes ou approches (recherche-action, pratique thérapeutique, consultation...) semble se situer assez loin d'une démarche scientifique «classique», définie suivant les canons de la méthode expérimentale des sciences naturelles. Elle est, d'autre part, souvent associée à une approche qualitative de la recherche (plutôt que quantitative) et à une approche interprétative (plutôt qu'explicative). Éclairer ces liens, c'est mieux cerner le statut épistémologique de la recherche clinique.

2.1 L'analyse clinique, un autre paradigme scientifique?

L'analyse clinique, pour revenir aux distinctions de Giorgi (1985) serait à l'opposé d'une démarche «positive» («et positiviste») de la science. L'analyse clinique, c'est la connaissance du particulier plutôt que du général; elle vise la connaissance des «sujets» dans leur subjectivité même et non une connaissance objective; c'est une connaissance quali-

tative (fondée sur l'expression symbolique) plutôt que quantitative (fondée sur la mesure et l'analyse statistique); et finalement, elle se définit comme une approche compréhensive et non comme connaissance explicative (au sens de la causalité).

Cette série d'oppositions s'inscrit dans un débat épistémologique plus large où l'on tente de définir une démarche scientifique propre aux sciences humaines et sociales, distincte et radicalement différente de celle des sciences naturelles (Habermas, 1976). L'unicité et le caractère d'historicité des situations de vie personnelle et sociales est opposée au caractère hautement répétitif et régulier des «lois» naturelles; le caractère inévitablement subjectif des acteurs sociaux «objets-sujets» d'étude en sciences humaines et sociales est contrasté d'avec la transparence relative des objets de la nature qu'il suffit de saisir et de manipuler de l'extérieur; le rapport dynamique à l'action où tout sujet social, y compris le chercheur, semble soumis est vu comme le contraire des phénomènes de la nature qui obéissent à des structures régulatrices et observables, dans leur extériorité; enfin, l'importance de la production symbolique et de la signification saisissable dans le discours humain est vue comme irréductible aux données muettes des observations de la nature. Voilà autant d'éléments invoqués pour fonder une dichotomie profonde entre le monde de la nature, objet des sciences naturelles et celui de l'humain, objet des sciences de l'homme.

Ces distinctions et cette dichotomie sont reprises, sous un autre angle, dans les oppositions souvent établies entre une approche compréhensive-interprétative de la science et une approche explicative-causale. D'un côté, la connaissance vise à comprendre ou à interpréter l'univers symbolique des significations produites par les acteurs sociaux; de l'autre, la connaissance vise à découvrir les facteurs, les causes, les structures qui peuvent expliquer, à la manière du lien cause-effet, les phénomènes observés. En effet, on associe alors l'approche compréhensive-interprétative à l'ensemble des caractéristiques que nous venons d'évoquer : étude de situations uniques, historiques; étude de la subjectivité des acteurs sociaux; analyse en contexte d'interaction et d'action; analyse symbolique des significations. L'approche explicative-causale

devient alors l'étude de lois générales : étude objective, étude distanciée de l'action, analyse de données observables de l'extérieur.

Une telle vision dichotomique de la science, et elle se présente souvent sous cette forme, résiste peu à l'analyse. Pour ne prendre que le dernier point, on invoque fréquemment Weber (1965, 1971) pour justifier l'importance de l'approche «compréhensive». Or, le projet wébérien peut être mieux défini, nous semble-t-il, comme un effort de conciliation entre le mode positif-explicatif et le mode compréhensif de la connaissance scientifique. L'on peut montrer ainsi, à satiété, comment bien des oppositions masquent, de fait, des interrelations plus complexes et des processus complémentaires de connaissance. Par exemple, parler d'une science de l'unique ou du particulier pour caractériser l'analyse clinique peut paraître contradictoire, le savoir scientifique étant défini comme la production d'un savoir généralisable. Mais parler d'une science de l'unique est une caricature et masque souvent un processus plus complexe. Il serait sans doute plus juste de dire, si nous nous référons aux différentes approches associées à l'analyse clinique, qu'il s'agit alors d'une recherche qui vise à saisir le mieux possible la complexité des éléments et des facteurs à l'œuvre dans telle situation sociohistorique unique, à rejoindre une structure de significations susceptible d'être à l'œuvre aussi dans d'autres situations uniques.

Ceci n'exclut pas la saisie de certains éléments fondamentaux et communs qu'on peut retrouver dans ces diverses situations; ceci n'exclut pas non plus des données plus quantitatives (des mesures) et qualitatives (des textes ou des discours courants). À l'inverse, ceci suppose toujours la quête des significations données par les acteurs sociaux à leur situation; ceci suppose toujours l'organisation spécifique des significations accordées à tout un ensemble de facteurs ou de règles objectives par les acteurs impliquées. Ceci n'interdit pas non plus l'accumulation d'un certain savoir issu d'analyses sur des cas singuliers, un savoir contextuel plus large qui, sans faire du cas unique un simple cas d'application particulière d'une loi générale, introduit un rapport dialectique, de va-et-vient, entre le savoir plus général et les cas particuliers.

Mais il existe une autre raison pour questionner une présentation dichotomique de la science. La plupart du temps, celle-ci nous introduit

dans une comparaison où le point de référence et le modèle premier est celui de la démarche scientifique des sciences naturelles. Et ceci introduit une dépendance subtile où, presque toujours, la voie des sciences humaines ou sociales, présentée comme voie alternative, qualifiée de démarche compréhensive-interprétative, de recherche qualitative ou d'analyse clinique apparaît comme «moins scientifique» en comparaison, moins rigoureuse, moins systématique, moins vérifiable, moins généralisable, etc.

Il est important au contraire d'établir les points communs et convergents entre deux et même trois, ou plusieurs autres façons de produire de la science, dans les sciences humaines et sociales, et de montrer en quoi l'analyse clinique est une démarche scientifique complète et répondant aux critères généraux de la production d'un savoir méthodique (fondé sur des règles explicites de production), systématique (fondé sur une organisation des connaissances) et critique (dont le fondement sociohistorique de la production de toute connaissance est explicite).

L'analyse clinique présente, d'autre part, des caractéristiques propres, nous l'avons vu, bien adaptées à l'étude de situations et de problèmes humains et sociaux. Elle représente une orientation, une démarche d'ensemble de la recherche qui recoupe diverses méthodes et techniques particulières, sans s'identifier pleinement à aucune d'entre elles. Elle est plus qu'un autre nom donné à des approches déjà existantes, n'ajoutant en définitive que peu de choses aux méthodes déjà connues.

Comment alors se situe l'analyse clinique au sein de la diversité méthodologique en sciences humaines et sociales?

3. L'ANALYSE CLINIQUE COMME PROJET

L'analyse clinique s'inscrit dans un large éventail d'approches, de méthodes, de techniques. Rappelons celles que nous avons évoquées ci-avant : la recherche clinique médicale; la psychologie clinique; la recherche-action; la consultation organisationnelle; l'approche ethnographique, dont en particulier des méthodes le récit de vie ou l'observation participante. Nous pourrions parler aussi de la méthode des cas, des sciences de l'intervention, de la théorie en émergence ou d'ancrage; de la technique de l'entrevue clinique en profondeur, etc. Dans plusieurs

de ces cas, le terme d'analyse clinique est absent. Et dans ceux où il est utilisé, en thérapie par exemple, il évoque souvent, trop exclusivement, le pôle «intervention d'aide» détachée de la dimension recherche.

L'analyse clinique peut être la mieux définie, pensons-nous, comme un projet en pleine émergence où l'on tente de réunir un certain nombre de conditions spécifiques pour réaliser une façon différente de faire de la recherche scientifique en sciences humaines et sociales; une approche distincte, mais qui intègre plusieurs des éléments fondamentaux des voies plus classiques de recherche que sont les modèles inspirés des sciences naturelles. Cet ensemble de conditions se retrouve rarement présent ensemble dans l'une ou l'autre des appellations mentionnées plus haut. Et c'est pourquoi nous pensons qu'une approche clinique en sciences humaines ou sociales a sa raison d'être. Quelles sont les principales caractéristiques d'un tel projet? Mentionnons celles qui nous apparaissent essentielles.

3.1 L'objet, l'action sociale dans ses manifestations concrètes

L'analyse clinique se caractérise surtout par le souci d'étudier et de comprendre des situations d'action sociohistoriques concrètement situées. Ceci implique un certain nombre de conditions dans le choix des problèmes de recherche, du type d'acteurs sociaux, du type de données à recueillir et du genre de méthodes de production de données privilégiées. Par exemple, le critère de la pertinence sociale d'une étude est considéré comme critère prioritaire, ou tout au moins aussi important que celui de l'intérêt théorique et scientifique. Mais plus simplement, et plus radicalement, la recherche devient subordonnée à cet objectif central : saisir les éléments nécessaires à la compréhension de ces situations d'action d'où découlent les caractéristiques suivantes.

3.2 Cadre théorique : l'analyse de la complexité

Toute production scientifique, et l'analyse clinique n'y échappe pas, est amenée à dégager une conceptualisation organisée du réel; et, ce faisant, à «réduire» la complexité concrète de la situation sociohistorique étudiée. Mais cette réduction, résultat du processus d'abstraction et d'interprétation liée à la connaissance scientifique, peut être plus ou

moins grande suivant un certain nombre d'options méthodologiques de départ. L'analyse clinique se présente comme une étude de la complexité. Cette analyse vise à rendre compte de la multiplicité des niveaux de réalité entremêlés dans les situations concrètes d'étude : individus et groupes, organisations, communautés d'appartenance, mouvements sociaux, institutions... Ceci suppose la confrontation et l'intégration relative d'une diversité de regards théoriques, dans une perspective interdisciplinaire : psychologie, sociologie, gestion, travail social, etc. En ce sens, l'analyse clinique, par exemple, ne saurait s'identifier à une approche spécialisée qu'est la psychologie clinique, ni même à une approche plus large, mais encore trop spécialisée, comme les sciences de l'organisation. Dans le premier cas, l'aspect disciplinaire est restrictif : le point de vue psychologique. Dans l'autre, l'objet est découpé de façon restrictive : l'organisation formelle. Une analyse clinique implique, au contraire, plusieurs regards disciplinaires et un objet étudié à plusieurs niveaux de réalité, de l'individu au sociétal.

3.3 L'interaction entre le chercheur et la population étudiée

L'analyse clinique accorde une très grande importance au rapport d'interaction entre le chercheur et le groupe «sujet» de «sa» recherche. Que le chercheur se situe au pôle plus discret de l'observateur, qu'il soit davantage impliqué dans la vie du groupe étudié, ou même, qu'il intervienne comme conseiller ou guide, la relation avec son groupe fait partie intégrante de la démarche de recherche. En ce sens, l'analyse clinique retient l'une des caractéristiques premières du sens «clinique», celle du rapport d'interaction et d'implication réciproque entre un intervenant et son client/patient. Cependant, un tel lien prend ici une orientation toute particulière, soit celle d'interagir pour mieux connaître ou pour mieux comprendre. L'interaction devient condition spécifique de production de la connaissance scientifique.

3.4 Logique d'argumentation : au-delà du qualitatif et du quantitatif

Le chercheur vise à produire des connaissances avec ses partenaires-sujets de la recherche, à développer une logique d'argumentation

et des conclusions provisoires susceptibles d'être débattues et soumises au jugement des principaux intéressés, aussi bien qu'au monde des chercheurs. Cette logique d'argumentation peut s'appuyer à la fois sur des données de nature qualitative que quantitative et sur des méthodes d'analyse où les raisonnements les plus rigoureux sont en cause, qu'ils prennent la forme d'analyses conceptuelles, d'établissement de relations explicatives, d'interprétations de significations. L'important, et ceci rejoint l'option de complexité affirmée plus haut, c'est de construire une argumentation où sont aussi légitimes et nécessaires le point de vue exprimé par les acteurs sociaux impliqués dans la situation étudiée et celui qui découle d'une analyse plus «externe» des documents ou autres sources d'information reliés à cette situation. Cette diversité des sources suppose une activité d'intégration, et non de pure confrontation ou de juxtaposition. C'est pourquoi la forme finale de l'analyse clinique s'inscrit dans un contexte d'interaction entre chercheurs et partenaires de la recherche, prenant l'allure d'une argumentation destinée à des échanges et des débats.

Cette perspective d'intégration dans un cadre d'analyse complexe exclut par définition des approches qui se veulent exclusives d'un seul point de vue (un autre paradoxe!). Par exemple, la mesure des phénomènes, l'utilisation d'arguments plus statistiques, d'analyses plus formelles sont conciliables avec une approche clinique, à une condition, à savoir que ces techniques ou méthodes n'entraînent pas une démarche de recherche «positiviste», exclusive, où domine la «raison instrumentale» axée sur le contrôle, à la condition que ces techniques ou méthodes ne déplacent pas la démarche de recherche vers une logique de l'évidence et de la preuve établie en dehors du contexte de l'action et des significations produites par les acteurs impliqués. Ce ne sont pas, répétons-le, les caractères quantitatif ou qualitatif, explicatif ou compréhensif qui font problèmes en regard d'une analyse clinique, mais la visée fondamentale de recherche et le rapport établi entre le chercheur et la population visée par la recherche.

3.5 La recherche : un système communicationnel

L'analyse clinique est inséparable de la mise en place d'un système communicationnel dans lequel elle s'inscrit et qu'elle contribue à

créer. Que ce soit dans la façon d'entrer sur «le terrain» de recherche, d'y associer les personnes concernées, de produire les analyses en prenant en compte le point de vue des différents groupes d'acteurs, de les présenter et de les discuter, l'analyse clinique repose fondamentalement sur une pratique communicationnelle, au sens, par exemple, où l'aborde un auteur comme Habermas (1984). C'est par ce biais précis de «l'agir communicationnel» que se produit et se reproduit le savoir, y compris et par excellence pourrait-on dire, le savoir scientifique. En ce sens également, la construction du savoir scientifique peut difficilement se faire en séparant faits et valeurs, culture et politique. L'intérêt de la connaissance est toujours socialement posé et orienté dans le système des rapports sociaux.

3.6 L'univers symbolique et culturel

Pratique communicationnelle, l'analyse clinique privilégie l'univers de la production symbolique : discours ou récits, témoignages ou débats, expressions symboliques. En ce sens, elle se rapproche souvent de l'analyse de la culture ou de l'idéologie, saisie à travers la parole des acteurs sociaux impliqués dans les situations étudiées. Il n'est pas surprenant non plus, dans ce contexte, que les apports de la linguistique ou de la sémiologie, plus globalement que l'analyse des langages, soient souvent au cœur des méthodes utilisées : analyse de contenu; analyse des interactions; analyse de l'énonciation, etc.

L'analyse clinique recoupe ainsi plusieurs des approches susmentionnées, mais elle s'en distingue aussi à maints égards. Elle donne plus de poids à l'analyse et à la théorie que ne l'évoquent souvent, surtout de nos jours, la pratique de l'intervention clinique (médicale ou psychologique), les approches de consultations et d'intervention organisationnelle ou communautaire. De même façon, elle se situe très clairement dans le pôle recherche de la recherche-action dont elle partage par ailleurs plusieurs traits, en particulier l'implication du chercheur dans des situations réelles d'action. Par ailleurs, l'analyse clinique valorise davantage la dimension d'implication du chercheur et le lien avec l'action sociale concrète que dans les méthodes définies dans un rapport d'extériorité

forte par rapport aux «sujets de recherche», comme certaines méthodes ethnographiques ou d'analyse de cas.

Elle diffère encore davantage sur ce point des formes plus classiques de recherche comme l'enquête traditionnelle, l'analyse statistique, l'analyse structurale. Comme projet intégrateur, toutefois, elle tente d'associer et de relier constamment ces deux pôles : l'analyse rigoureuse et la construction théorique d'une part, la référence empirique et le rapport à l'action d'autre part. C'est aussi pourquoi elle peut difficilement s'identifier aux approches susmentionnées, la plupart étant plus exclusives, au moins comme point de méthode, pour l'un ou l'autre de ces deux pôles. Ces positions méthodologiques, nous l'avons montré, tendent constamment à rétablir un rapport dichotomique entre compréhension/explication, théorie/action, faits/valeurs, subjectivité/objectivité, etc.

L'analyse clinique, redéfinie dans ce contexte d'ensemble, est un projet qui vise à faire converger diverses approches de recherche en sciences humaines et sociales, à faciliter des convergences. Définie comme approche générale de recherche, elle trouverait sa pertinence actuelle comme lieu de développement d'une science renouvelée du «sujet social», tel qu'il se manifeste dans des situations d'action concrètes. Le danger demeure qu'elle soit vue simplement comme une nouvelle étiquette ou méthode. Que l'on trouve alors un autre nom...

4. UN EXEMPLE D'ANALYSE CLINIQUE : LA SOCIOLOGIE IMPLICITE DES INTERVENANTS EN SANTÉ MENTALE[3]

Nous présentons les principaux éléments d'une démarche de recherche que nous avons réalisée entre 1983-1987 (Rhéaume et Sévigny, 1988a, 1988b, 1988c, 1987) ainsi que certains de nos travaux subséquents[4]. Nous développons, en premier lieu, la notion de «sociologie implicite», notion que nous relions à une approche clinique de la sociologie.

3 Cette deuxième partie fait état des travaux réalisés en collaboration avec Robert Sévigny qui est à l'origine du concept de «sociologie implicite».

4 Nous évoquons des travaux actuels, reprenant la même démarche de recherche : j'étudie les pratiques d'intervention en santé mentale en contexte industriel au Québec et je me réfère aussi aux travaux de Robert Sévigny qui analyse les pratiques d'intervention en milieu psychiatrique dans des pays asiatiques (Singapour et Chine).

Nous parcourons ensuite les principaux résultats de notre recherche autour des thèmes suivants : a) la définition du champ de l'intervention en santé mentale; b) le schéma ou la grille d'analyse; c) la conception de la santé mentale et de l'intervention dans divers contextes. Nous traçons ainsi les contours de quelques éléments centraux de cette sociologie implicite présente dans le discours d'intervenants en santé mentale[5].

4.1 Sociologie implicite

Nous avons qualifié de sociologie implicite (Sévigny, 1983, 1985) le savoir sur le social que développe un praticien, dans le cas présent, un intervenant en santé mentale. Ce savoir demeure, pensons-nous, largement implicite chez des acteurs dont la pratique s'inscrit globalement dans le cadre d'une aide psychologique auprès de personnes qui présentent des problèmes de santé mentale ou, tout simplement, des difficultés de vie. Voici les principales caractéristiques de cette sociologie implicite.

Elle est implicite, par opposition à l'explicite de savoirs plus formalisés ou plus familiers aux intervenants, comme celui auquel ils se réfèrent dans leur pratique, soit telle conception psychologique ou telle explication psychiatrique, etc. Elle est implicite par distinction également du savoir plus explicite du sociologue de métier, quand il se réfère au langage spécialisé et à diverses conceptions sociologiques établies. Ce savoir implicite est, dans ces deux premiers sens, moins formalisé et moins spécialisé. Il est proche de la notion de sens commun en quelque sorte spécialisée, qui découle des connaissances accumulées par les intervenants tout au cours de leur carrière, mais aussi dans leur formation académique et professionnelle. Ce savoir est par ailleurs un savoir original, lié à la pratique. Il est celui que développe un intervenant d'expérience en contact avec des clientèles variées, un milieu institutionnel, des groupes professionnels, etc. C'est le savoir qui permet à cet intervenant de situer sa pratique, sa clientèle, de dégager les significations sociales de son travail, de son rôle et de sa fonction sociale. Un intervenant est, à ce titre, un observateur et un témoin privilégié d'un secteur d'action sociale. Sens

[5] Nous avons interviewé quarante intervenants qui œuvrent dans le champ de la santé mentale au Québec (entrevue semi-dirigée en profondeur). Une analyse de contenu, faite à partir du compte rendu intégral de ces entrevues (de trois heures chacune, environ) a ensuite été réalisée.

commun spécialisé et savoir particulier de l'intervenant, ce savoir est aussi organisé : il constitue un cadre de référence articulé qui permet de relier divers niveaux d'expérience de la réalité sociale. En ce sens, il ne se réduit pas à des croyances communes ni à une liste d'opinions courantes plus ou moins stéréotypées, comme pourrait le suggérer la notion de sens commun. Il ne s'agit pas non plus d'un savoir imparfait ou partial que viendrait corriger le savoir du sociologue. C'est un savoir différent, constitué, irréductible dans sa particularité même.

La sociologie est implicite également dans le sens où elle émerge de l'ensemble du discours de l'intervenant sur sa pratique, par les références sociales qui sous-tendent des réflexions centrées sur des aspects apparemment éloignés de la sociologie. En ce sens, ce savoir implicite ne mérite pas correction, mais plutôt interprétation et traduction dans d'autres termes de la part du sociologue-chercheur. L'interprétation de la sociologie implicite dans le discours d'un intervenant permet la confrontation des points de vue et des savoirs. Il ne s'agit pas de réduire le discours de l'autre à une pure «idéologie», ni de le prendre pour vérité en soi. Il faut parler plutôt d'interprétation, de confrontation de points de vue différents. Le seul avantage, bien relatif, du sociologue chercheur est de pouvoir se référer à un cadre sociologique plus explicite pour rendre compte de son point de vue. Ceci ne garantit pas les nombreux éléments encore implicites d'une telle sociologie, chez le sociologue. De façon générale, l'analyse de la sociologie implicite s'inscrit davantage dans une approche de compréhension des phénomènes que dans une approche scientifique causale, habituelle. Elle vise à dégager les significations d'un discours produit par les acteurs (dans le cadre d'entrevues, par exemple) et non à prouver l'influence de tel ensemble de facteurs sur tel autre. Le résultat net de ce genre d'opération est la constitution d'un schéma de significations présentes dans le discours des acteurs et non une argumentation de preuves à fournir.

Ces principales caractéristiques de la sociologie implicite se rattachent assez directement à une approche clinique de la sociologie : souci de comprendre des situations particulières, de prendre en compte le point de vue des acteurs impliqués dans la situation de recherche et d'action, d'être centré sur la compréhension des significations produites par les acteurs, de relier globalement la démarche de recherche à une situation

d'action. La recherche que nous avons menée s'éloigne cependant de ce dernier élément. En effet, nous ne sommes pas parti d'une demande précise issue des intervenants, pour répondre à des problèmes d'action. Nous étions sensible, par ailleurs, à respecter le cadre d'action des gens et nous pensons que notre démarche d'analyse demeure compatible avec une démarche plus impliquante où des chercheurs accompagneraient des intervenants qui veulent réfléchir sur leur pratique d'intervention, pour en dégager la signification et pour résoudre certaines questions pratiques.

La sociologie implicite que nous avons pu progressivement dégager du matériau des entrevues et le lien entre cette sociologie implicite et notre sociologie plus explicite s'articulent autour des thèmes et des enjeux suivants : la définition du champ ou du domaine des pratiques et ses présupposés socioculturels; le schéma ou la grille d'analyse utilisée, ses présupposés épistémologiques et socioculturels ainsi que les ressemblances et les différences conceptuelles entre divers sous-groupes étudiés, à propos de la conception de la santé/maladie mentale, de la conception de l'intervention, de la vision du cadre sociétal de la pratique[6].

4.2 Le domaine de l'intervention en santé mentale

La définition du secteur d'action sociale et de la population étudiés est un problème bien connu dans toute recherche sociologique. Dans une perspective d'analyse de la sociologie implicite, cette question est abordée d'une façon particulière. Elle n'est pas le problème du chercheur seulement, mais constitue un cadre de référence qui résulte de l'interaction entre le point de vue des intervenants, celui du chercheur et d'autres acteurs significatifs, y compris les schémas d'organisation officiels.

Un première délimitation du champ de l'intervention en santé mentale au Québec représente ce champ sous forme d'une série de cercles concentriques organisés autour d'un point milieu, l'institution psychiatrique. Ce noyau de référence correspond à l'intervention en milieu hospitalier (ou l'équivalent). Un second cercle inclut le secteur des institutions dites «intermédiaires» (centres de jour, maison de transition, appartements protégés, etc.). C'est la zone de passage, à la sortie surtout, des

[6] Nous ne pourrons développer ici que quelques exemples d'un matériau considérable à ces divers points de vue. L'important est de saisir la dynamique de l'interprétation.

clientèles psychiatriques hospitalisées vers la réintégration sociale. C'est une zone d'accueil également pour les urgences ou les crises plus ou moins passagères. Un troisième secteur d'intervention correspond aux services dits de première ligne. On peut y inclure également les pratiques de psychothérapies en bureau privé (Rhéaume, 1985). Un quatrième secteur, plus loin encore du centre, est celui des pratiques alternatives en psychiatrie. Elles se réfèrent directement à la même clientèle que les deux premiers secteurs, mais elles sont définies en opposition au monde de la psychiatrie hospitalière. Enfin, nous avons placé un dernier cercle concentrique qui comprend des pratiques d'interventions que nous avons qualifiées de pratiques alternatives périphériques : groupes de croissance personnelle, groupes d'inspiration spirituelle ou religieuse, approches corporelles, certaines médecines douces (holistiques) (Rhéaume, 1990).

Ce schéma apparaît bien relatif. Il exprime, par exemple, un compromis entre notre position et celles des intervenants. De façon presque consensuelle, les intervenants des quatre premiers cercles n'incluent pas ceux du cinquième, considérés comme non pertinents au champ de la santé mentale. Et pourtant, il s'agit d'un phénomène social important et de pratiques qui recoupent plusieurs des approches plus centrales, ce qui nous a incité à maintenir l'inclusion de ce secteur de pratiques. Nous découvrons, par ailleurs, le caractère bien relatif de ce schéma quand nous changeons de pays et de culture : des secteurs entiers de pratiques : psychothérapie en bureau privé, pratiques alternatives ou groupes spirituels ont peu ou pas de pertinence dans ce qui constitue la pratique d'intervention en santé mentale. C'est le cas également quand nous définissons le champ des pratiques d'intervention dans des secteurs de vie différents : où placer les interventions d'aide ou de prévention à l'école, au travail, en loisir? Nous y retrouvons souvent les mêmes types de professionnels et des approches fort semblables à ce que l'on retrouve dans les zones intermédiaires de notre schéma (première ligne, psychothérapies, alternatives).

4.3 La grille d'analyse

Nous arrivions malgré tout, en conjuguant divers points de vue, à délimiter assez bien le champ d'intervention à l'étude. Il s'est avéré beaucoup plus ardu de construire un schéma d'analyse qui respecte cette

réciprocité équilibrée des discours et des cadres conceptuels entre les chercheurs et les intervenants. Comment construire un grille d'analyse suffisamment précise pour permettre l'analyse des discours produits, mais suffisamment large et ouverte pour accueillir différentes conceptions ou visions sociales de la pratique. Nous avons élaboré une série de thèmes et de dimensions à partir de concepts que nous avons appelés «heuristiques», susceptibles de recevoir plusieurs interprétations et plusieurs organisations conceptuelles. Évoquons rapidement ici les grands thèmes retenus. Selon nous, tout intervenant qui aborde une réflexion sur sa pratique ne peut éviter de parcourir les principales questions suivantes.

— *Conception de la santé/maladie mentale*

Quelle conception se fait-on de la santé ou de la maladie mentale? Quel type d'explication donne-t-on de la santé ou de la maladie mentale? Quelle conception a-t-on de la normalité/anormalité, clinique ou sociale?

— *Conception de l'intervention*

Quelle est la conception de l'intervention? De ses orientations? Quel est le mode de communication privilégié? Le mode de contrôle exercé? Quel est le degré de planification et de précision de la démarche d'intervention?

— *Cadres professionnel et organisationnel de la pratique*

La description et l'analyse des conditions professionnelles et organisationnelles : formation, carrière, réseau de relations, associations, type d'entreprises, aspects économiques et juridiques, etc.

— *Cadres sociaux d'appartenance des clients/intervenants*

Quand les intervenants décrivent leur clientèle ou leur cadre de pratique, quels sont les références sociétales dominantes : politiques, économiques, culturelles; les rapports de sexe; les classes sociales; la religion; la société industrielle, postindustrielle, etc.?

— *Conception de l'action sociale et de la société globale*

Comment les intervenants voient-ils leur pratique en relation avec le cadre sociétal où ils évoluent? Se voient-ils comme des agents de changement, de récupération, de conservatisme? Quelle saisie ont-ils des grands éléments de l'action sociale, des mouvements sociaux, de l'État, des changements socioculturels, etc.?

— *Identité personnelle*

Nous avons regroupé sous cette catégorie tout un ensemble de propos rattachés plus directement aux valeurs et aux convictions, ou tout propos qui nous renseigne sur la vision personnelle et plus subjective des intervenants.

Nous avons pu expérimenter cette grille avec différents chercheurs dans l'équipe et avec quatre groupes d'intervenants : des intervenants en milieu psychiatrique (noyau central), des psychologues en bureau privé (cercle trois), des intervenants en pratiques alternatives (cercle quatre), des intervenants dans des alternatives périphériques (cercle cinq). Il nous semble que le défi que nous nous étions posé a été en grande partie soutenu, comme nous l'illustrerons bientôt. Soulignons toutefois le caractère inachevé et inconfortable, conceptuellement, d'une telle grille d'analyse qui ne permet pas une systématisation *a priori* de la pensée. Une conception d'ensemble émerge progressivement, comme résultat d'un jeu d'interprétation entre le discours de l'intervenant interrogé et l'analyse du chercheur.

4.4 Perspective interculturelle

Nous donnons quelques exemples de variations de perspectives de la sociologie implicite de divers intervenants. Débutons avec le premier thème, la conception de la santé mentale.

Les intervenants qui utilisent le plus des catégories psychiatriques pour décrire et pour expliquer la maladie mentale sont ceux de l'institution psychiatrique et ceux des alternatives psychiatriques, mais avec un jeu de tendances qui traversent ces deux groupes. Par exemple, des psychiatres

en institution font une utilisation critique de notions cliniques : ils évoquent une perspective que l'on pourrait qualifier d'alternative interne au milieu psychiatrique et valorisent une approche d'une relation significative forte avec les patients, l'importance de l'expérience subjective et de la communauté entre les patients, etc. Par ailleurs, des intervenants de pratiques dites alternatives vont parfois accepter, assez passivement, la «réalité» psychiatrique et situer leur mode d'intervention sur cette base dans des termes d'adaptation et d'ajustement somme toute forts proches d'une approche psychiatrique traditionnelle. De façon générale toutefois, le cadre conceptuel du groupe des intervenants des alternatives est différent de celui du groupe du milieu hospitalier. On oppose le savoir expérientiel de la personne qui souffre de maladie mentale aux explications savantes, l'affirmation du droit à la différence, par opposition au conformisme social, etc. Sur ces deux derniers points, il est intéressant de noter des discours convergents avec plusieurs intervenants des pratiques alternatives dites périphériques (groupes religieux, de croissance personnelle, de savoir ésotérique).

Ces distinctions vont varier également si nous élargissons les points de comparaison. Nous pouvons noter que la seule évocation du terme maladie mentale suscite de nombreuses réticences dans des milieux de travail, par exemple. Il est possible que l'évocation plus fréquente du terme santé mentale pour faire appel au même genre de phénomènes corresponde à une tentative d'euphémisation, pour rendre cette réalité plus acceptable. Quant à nous, nous avons maintenu, tout du long, les termes de santé ou de maladie, découvrant souvent deux univers de significations assez différents. Par exemple, on a beaucoup d'explications sur la maladie mentale; il y en a peu pour cerner la santé mentale. Et malgré tout cela, il s'en trouvait plusieurs pour remettre en cause nos catégories de santé mentale, auxquelles on opposait le concept de santé globale, ou holistique, où ne sont pas dissociés le psychique et le corporel.

De telles variations existent aussi sur les thèmes de la conception de l'intervention et de la vision du cadre sociétal de la pratique. Il existe aussi de forts points de convergences sur ce dernier thème. Par exemple, dans les quatre groupes d'intervenants du Québec, on développe une

vision sociale dichotomique entre deux grands niveaux de réalité, entre le monde des relations primaires (couple, amis, familles) et celui des grands ensembles sociaux. Ces deux mondes communiquent peu ou pas, et l'étiquette «social» est appliquée exclusivement à celui des grands ensembles. Ou encore, les intervenants font presque tous état de grands changements relatifs à la culture et aux valeurs, mais ils envisagent plutôt le *statu quo* sur les plans politique ou économique, plans de réalité qui seraient dominés, selon eux, par les structures de pouvoir et de richesse. Par contre, certains se réfèrent à l'émergence de forces sociales nouvelles, à des mouvements culturels (pratiques alternatives périphériques et pratiques alternatives psychiatriques). D'autres montrent l'interdépendance nécessaire entre la qualité de vie dans la vie quotidienne et dans les réseaux sociaux primaires et la vitalité des grandes institutions sociales, et les effets inverses également. Des interprétations sociologiques diverses émergent ainsi progressivement; elles reflètent, sur un autre mode plus implicite, des débats et des tendances que l'on retrouve également parmi les sociologues de métier.

CONCLUSION

Ces quelques réflexions issues de nos recherches sur la sociologie implicite des intervenants représentent, pensons-nous, une illustration de l'analyse clinique qui tente de retrouver dans le discours des praticiens le cadre cognitif qui donne sens à leur pratique. Un tel type d'analyse correspond partiellement cependant aux divers critères que nous évoquions en première partie sur le projet d'une analyse clinique. Son objet est certes l'intervention saisie dans la complexité des niveaux de significations en cause. L'analyse porte aussi sur une interprétation des discours des praticiens pour en dégager l'organisation conceptuelle spécifique et pour ouvrir un éventuel débat. Par contre, le lien entre l'analyse et l'action demeure très indirect; l'accent porte presque exclusivement sur l'analyse des discours sur la pratique. De même, l'interaction entre les chercheurs et les intervenants se limite à des entrevues et à des rencontres informelles. En ce sens, l'étude de la sociologie implicite est une étape seulement d'une analyse clinique plus agissante.

RÉFÉRENCES

ALINSKI, S. (1976).
Manuel de l'animateur social. Paris : Éditions du Seuil.

FREIRE, P. (1971).
L'éducation, pratique de la liberté. Paris : Éditions du Cerf.

GIORGI, A. (1985).
Phenomenology and psychological research. Pittsburg (PE) : Duquesne University Press.

HABERMAS, J. (1976).
Connaissance et intérêt. Paris : Gallimard.

HABERMAS, J. (1984).
The theory of communicative action (vol. 1). Boston : Beacon Press.

LEWIN, K. (1948).
Resolving Social Conflits. New York : Harper and Row.

LEWIN, K. (1951).
Field Theory in Social Sciences. New York : Harper and Row.

RHÉAUME, J. (1985).
Thérapie et action culturelle. *Sociologie et sociétés, XVII*(1), 109-126.

RHÉAUME, J. et SÉVIGNY, R. (1987).
Les enjeux sociaux de la pratique dite «alternative». *Canadian Journal of Community Mental Health, 6*(2), 133-148.

RHÉAUME, J. et SÉVIGNY, R. (1988a).
Pour une sociologie de l'intervention en santé mentale. *Santé mentale au Québec, XIII*(1), 95-104.

RHÉAUME, J. et SÉVIGNY, R. (1988b).
Sociologie implicite des intervenants en santé mentale I. Les pratiques alternatives : du groupe d'entraide au groupe spirituel. Montréal : Éditions Saint-Martin.

RHÉAUME, J. et SÉVIGNY, R. (1988c).
Sociologie implicite des intervenants en santé mentale II. La pratique psychothérapeutique : de la croissance à la guérison. Montréal : Éditions Saint-Martin.

RHÉAUME, J. (1990).
Sociologie implicite des intervenants de pratiques périphériques en santé mentale. Actes du colloque «Le phénomène de la croissance personnelle» (p. 65-79). Montréal : Info-croissance.

SÉVIGNY, R. (1983).
Théorie psychologique et sociologie implicite. *Santé mentale au Québec, 8*(1), 7-22.

SÉVIGNY, R. (1985).
Santé mentale et processus sociaux. *Sociologie et sociétés, XVII*(1), 5-15.

WEBER, M. (1965).
Essais sur la théorie de la science. Paris : Plon.

WEBER, M. (1971).
Économie et société (tome 1). Paris : Plon.

CINQUIÈME CHAPITRE

PRAXIS, FORMATION ET RECHERCHE EN ÉDUCATION DES ADULTES

ADÈLE CHENÉ
Université de Montréal

INTRODUCTION

Le lieu d'ancrage de l'éducation des adultes comme domaine d'études, de recherche et de perfectionnement professionnel des formateurs d'adultes paraît sans contredit être l'action de formation. En effet, l'éducation des adultes provient d'une pratique en même temps qu'elle est orientée vers la pratique, elle n'a donc de sens qu'en rapport avec elle.

Engagée que nous sommes à l'ordre universitaire dans la formation professionnelle et dans la formation à la recherche de formateurs d'adultes, poursuivant aussi des travaux de recherche dans le champ d'études de l'éducation des adultes, nous avons entrevu que des réponses variées pouvaient s'échafauder autour de la question du rapport entre la recherche, la formation et la pratique en éducation des adultes, autant de manières de considérer les enjeux sous-jacents à la question ou de montrer comment on s'y prend dans sa pratique de formateur ou de chercheur. Toutefois, invitée à nous interroger sur la question du rapport entre la recherche, la formation et la pratique, nous sommes davantage interpellée par le fait que la question soit posée que par le contenu de la question lui-même. En effet, nous nous demandons pourquoi il est important aujourd'hui de parler à nouveau du rapport entre la recherche, la formation et la pratique en éducation des adultes, de voir comment et à quelles conditions les concepts ou les réalités qu'ils recouvrent s'allient, s'incluent ou s'excluent.

En même temps qu'un peu partout en éducation le discours et les pratiques tendent à transformer les praticiens en chercheurs, on voit paradoxalement s'accomplir, avec la logique de la performativité, des reconversions vers la pratique, vers le pratique. C'est donc en cherchant une cohérence d'ensemble au rapport entre la formation, la recherche et

la pratique, l'ordre des termes étant intervertibles, et dans un cadre où les réponses particulières resteraient à construire dans l'action que nous abordons ce chapitre.

Notre essai se divise en deux parties. Dans la première partie, nous nous interrogeons sur le rapport entre théorie et pratique, puis nous proposons un cadre général d'interprétation dans lequel recherche et formation sont pensées comme praxis. Dans la seconde partie, nous présentons quelques contextes où s'opère le rapprochement entre recherche et formation. En conclusion, nous tentons de voir à quelles conditions la question du rapprochement entre recherche et formation peut avoir un sens[1].

On s'étonnera peut-être des différentes formes de discours que nous avons utilisées, tantôt racontant des expériences ou rapportant des dialogues, tantôt explicitant les dimensions plus générales qui servent à comprendre les arguments ou les interprétations, ou qui appuient ces derniers avec l'exemple. De la sorte, nous cherchons à traduire notre conviction que la question qui fait l'objet de notre réflexion se vit aussi, et de différentes manières, en même temps qu'elle se pense.

1. PENSER LES PRATIQUES COMME PRAXIS

1.1 Théorie et pratique

Faisant valoir ses treize ans d'expérience des machines à commande numérique, un machiniste récemment affecté à un système manufacturier flexible faisait ressortir l'écart qui peut exister entre les savoirs des autres ouvriers de son équipe, ceux-là acquis par les études et la préparation technique scolaire, et les siens, acquis par le travail d'usinage : «Ils savent ce qu'ils apprennent à l'école, cégep, théorie; la théorie est une chose, la pratique en est une autre. Oui, ils ont de bonnes idées, ceux qui viennent du cégep (collège d'enseignement général et professionnel), ça aide, mais, il faut mêler les deux.» La dichotomie est nette : école-travail, savoir formel-expérience, théorie-pratique.

1 Nous remercions Jean-Pierre Theil de l'évaluation qu'il a faite des sources de référence et des échanges que nous avons eus à l'étape préparatoire de la rédaction.

On pourrait se demander si c'est l'expérience qui a enseigné à l'ouvrier qu'il faille réunir théorie et pratique, soit que des solutions à des problèmes de mesure ou de résistance aient été proposées par ceux qui savaient faire des calculs précis, soit qu'il ait lui-même réussi des ajustements qui requéraient une familiarité des métaux qu'il avait acquise par son travail d'alésage. L'énoncé «il faut mêler les deux» peut être compris de manière théorique, c'est-à-dire qu'il y a là une sorte de principe incontournable dont il faut tenir compte pour la réussite dans la production – connaissance théorique et connaissance pratique sont nécessaires – ou encore de manière pratique, l'impératif concernant plutôt la conviction ou, plus faiblement, l'acceptation de la complémentarité des uns et des autres dans la cellule.

Rapportons un autre cas. Dans un entretien au sujet des changements dans son entreprise et du plan de formation en cours, le président d'une compagnie communique la stratégie qu'il a récemment adoptée pour améliorer le rendement de ses nouvelles installations. À la suite de la réorganisation importante du travail de production en cellules manufacturières qui avait requis l'ajout de nouvelles machines, des corrections techniques aux machines plus anciennes et l'entraînement des couturières affectées aux cellules, la direction de l'entreprise avait souhaité intensifier son contrôle de la production, et elle avait confié à un expert l'étude du système dans son ensemble. Les résultats de l'étude, traduits dans des diagrammes, précisaient la complexité des interactions dans le système, les points susceptibles d'entraîner des faiblesses et les temps impliqués dans les rajustements possibles.

Or, malgré leur scientificité, ces résultats d'expert ne réussirent pas à convaincre le directeur pour qui il était clair que tous les points faibles identifiés n'allaient pas faillir et que, en contrepartie, toutes les failles n'étaient pas prévisibles. La stratégie choisie fut donc, au lieu de se fier à la rationalité technique de l'étude, de confier aux employés le contrôle du système. Il revint par la suite aux membres de la cellule d'identifier avec leur contremaître les erreurs ou les faiblesses du système et de proposer des solutions. De la sorte, le fonctionnement de la cellule est loin d'être la réplique d'un modèle. En partie connu par l'expérience des machines industrielles, ce fonctionnement qui suppose l'entraîne-

ment et la communication de principes généraux comme l'attitude de service, la communication, la responsabilité collective et l'entraide, est plutôt amené, avec l'implication de chacun, à trouver quotidiennement son équilibre entre la finalité de production et les exigences de la contingence. Cet équilibre implique que la prise en main ou le contrôle du système soit aussi une prise de conscience, non seulement du fonctionnement du système, mais des enjeux liés à son utilisation.

La conciliation de la théorie et de la pratique est rarement simple. Comme troisième exemple, prenons le cas d'un conseiller en formation d'adultes qui œuvre dans un service d'éducation des adultes dont l'orientation est devenue ouvertement entrepreneuriale. Son action vise les adultes, mais il doit rendre des comptes sur les recettes des activités de formation; il sait qu'il y a des conditions favorables à l'apprentissage, il doit plutôt se conformer à des normes de temps et de nombre selon les programmes de financement; il pense la formation comme processus et on lui confie une étape dans les démarches; bref, les règles implicites ou explicites qui gèrent son occupation sont en contradiction avec celles de sa représentation de l'éducation des adultes et de son idéal professionnel de formateur d'adultes. Il éprouve cette contradiction comme une dépossession. Pour dépasser la contradiction entre la pensée et l'action, il lui faudra déconstruire les exigences du milieu de travail, saisir la logique des pratiques professionnelles, repérer sa logique contrariée, puis trouver un mode d'expression possible de son idéal professionnel dans l'accomplissement de ses tâches.

Les cas rapportés donnent déjà à réfléchir. Ces cas sont retenus à partir d'entretiens, ce qui suppose un champ sémantique commun des interlocuteurs; mais on peut voir que l'opposition entre la théorie et la pratique véhicule des significations conceptuelles différentes et revêt des sens particuliers dans des contextes différents. Tantôt la théorie signifie savoir formel, tantôt, les règles de l'action; pratique se rapporte à un savoir-faire et peut aussi signifier la globalité de l'action. Toutefois, selon la pensée implicite qui se dégage, même dans le cas le plus simple de la position de l'usineur, que d'aucuns pourraient être tentés de considérer comme une position de sens commun, il apparaît difficile de cloisonner les significations différentes. En effet, il faudrait, au minimum,

justifier qu'il y ait une connaissance qui provienne d'autre chose que de l'expérience et qu'il est possible que la connaissance théorique et la connaissance pratique trouvent quelque part une interface. Bien plus, pour les «mêler», cela suppose un espace d'action plus large où les personnes négocieront l'exécution de leurs tâches. Donc il y a une théorie présupposée à l'énoncé sur la pratique et la théorie qui comporte des repères épistémologiques, certes, mais aussi éthiques. Laissons ces cas pour le moment.

La question qui sous-tend notre réflexion est celle-ci : «Comment rapprocher formation, recherche et pratique en éducation des adultes?»

À moins qu'elle ne soit purement rhétorique, cette question implique au moins deux choses : d'abord que les concepts de formation, de recherche ou de pratique, ainsi que les réalités auxquelles ils correspondent, appartiennent à des espaces à distance les uns des autres, puis qu'il est non seulement possible, mais aussi souhaitable de les rapprocher. Or, cette position suppose à son tour que l'éducation des adultes ait pu s'accommoder d'une fragmentation en trois pôles, même si l'idéal consiste à les réunir.

Par contre, la métonymie traduit une tension existant dans l'espace professionnel de l'éducation des adultes entre des identités socioprofessionnelles différentes, les formateurs, les chercheurs et les praticiens, ainsi qu'une intention de rapprocher leurs intérêts socioprofessionnels ou politiques. Ici, il faudrait s'interroger sur le contexte de référence de la question (par exemple aurait-elle fait quelque sens dans le contexte de la formation ouvrière des années trente?), ainsi que sur le lieu d'énonciation de la question et l'intention de l'énonciateur car, si les formateurs, les chercheurs ou les praticiens peuvent aussi bien les uns que les autres se conforter dans leur identité en se donnant un rôle de conciliateur, ce rôle peut revêtir un sens différent selon qu'il est exercé dans l'un ou l'autre de ces trois espaces sociaux, la formation, la recherche ou la pratique. Il n'est pas évident non plus que les chercheurs, les formateurs et les praticiens soient tous intéressés à cette question.

La polarisation entre la recherche et la pratique paraît d'emblée familière, car elle reprend l'opposition séculaire entre contemplation et action, entre théorie et pratique. Autant les rationalistes que les empiristes ont entretenu cette opposition qui demeure probablement purement «scolastique», pour reprendre l'épithète de Marx[2] au sujet de la dichotomie réflexion-pratique. Le pragmatisme, l'existentialisme et le marxisme ont influencé les manières de voir et aujourd'hui rares sont les défenseurs du caractère essentiellement contemplatif de la connaissance ou de la supériorité de la théorie comme découverte de la raison du monde. À la limite, on caricature la théorie en l'associant à une pensée qui tourne sur elle-même. Mais ceci n'est pas récent. À preuve, voulant établir la théorie comme fondement de la sphère pratique, Kant commente ironiquement l'expression courante «C'est bon en théorie, mais non en pratique» et il imagine dans son discours trois personnages – l'homme privé, mais en même temps l'homme pratique, l'homme qui vit dans un État et le citoyen du monde qui

> *s'accordent pour s'en prendre à l'*homme d'école *qui travaille à la théorie pour eux tous et pour leur bien, et, se flattant de s'y entendre mieux que lui, pour le renvoyer à l'école (illa se jactet in aula) comme un pédant qui, perdu dans la pratique, entrave la sagesse qu'ils ont puisée dans l'expérience* (Kant, 1990, 31).

Chez Kant, les passages sont aménagés entre la théorie dans le sens large de pensée et l'action pratique, c'est-à-dire morale, ce qui était impossible dans le cas de la théorie dans son sens plus restreint de connaissance empirique ou *a priori*, ou requis dans le cas de l'action pragmatique ou technique, la science suffisant alors. La théorie est sauve, mais l'opposition entre «les yeux de taupe rivés sur l'expérience» et «les yeux échus en partage à un être fait pour se tenir debout et contempler le ciel» (p. 30) n'est pas pour autant éliminée. L'exemple de Kant est pertinent ici dans la mesure où il nous sert à illustrer comment la pensée critique peut garder à distance ou rapprocher les espaces conceptuels de la théorie et de la pratique.

---

2 Thèses sur Feuerbach, 2. *In* Bernstein, R.J. (1971), *Praxis and Action* (p. 11),. Philadelphia (PA) : University of Pennsylvania Press.

1.2 Polarisation théorie-pratique en éducation des adultes

La polarisation théorie-pratique est largement présente dans le champ de l'éducation des adultes. On ne se tromperait guère à y voir une de ses caractéristiques, des indices de tensions persistant, même dans des réunions d'éducateurs d'adultes dont les intentions sont ouvertement intégratrices. La fragmentation des pratiques à l'intérieur du champ est elle aussi source de tension; les logiques d'action sont plurielles, liées à des visions du monde et à des visions de la formation différentes. De plus, même si l'éducation des adultes comme champ d'études a réussi à se tailler une place à l'université, lieu par excellence de légitimation des savoirs dans la société moderne, elle n'a rien perdu de son ambivalence à son endroit.

Avec les praticiens, le champ d'études cherche à garder son identité de pratique et, sur l'autre versant, il défend sa place à l'université selon une logique de la recherche qui correspond rarement à celle de l'action ou de la transformation sociale. Le hiatus entre le champ d'études et le champ de pratique risque de se perpétuer si l'idéologie que le champ d'études contribue à construire reste insensible à ce qui se passe dans le champ de pratique, à la menace que présentent pour l'identité professionnelle des formateurs d'adultes la précarisation des statuts ou la redéfinition des lieux de formation où ils se trouvent et celle des objectifs de formation auxquels ils sont engagés. Par ailleurs, du côté de l'université, le champ d'études risque d'être dépassé s'il échoue à clarifier son rapport avec les disciplines dont il est tributaire ou à opérer des changements de paradigme autant en recherche que dans ses propres pratiques.

La polarisation théorie-pratique prend des formes différentes dans le champ de l'éducation des adultes. Cervero (1991) en a identifié quatre. Dans la première, le lien existe par défaut. Il se trouve des éducateurs d'adultes pour dire que l'éducation des adultes n'a pas eu et n'a toujours pas besoin d'un corps constitué de connaissances pour se développer, que les praticiens ne sont pas toujours informés du corpus théorique existant et que la source de leur compétence se trouve dans l'éducation qu'ils ont reçue et dans leur expérience. Dans cette perspective, la pratique peut se passer de la théorie.

Selon la deuxième perspective, largement favorisée par l'émergence de la professionnalisation des éducateurs d'adultes et l'insertion de l'éducation des adultes comme champ d'études à l'université, les connaissances issues de la recherche scientifique ont préséance sur les savoirs de l'expérience et elles servent soit à fonder les pratiques, soit à les parfaire. Le rapport entre théorie et pratique est donc avant tout instrumental et technique.

Interprétative, la troisième perspective fait plutôt valoir la théorie comme dérivée de la pratique : la théorie correspond à la structure du sens que les personnes peuvent découvrir dans les actions concrètes qu'elles posent. Si les théories influencent la compréhension que les praticiens ont d'eux-mêmes, elles peuvent aussi servir d'appui à la transformation de la personne qui réfléchit sur ses actions et sur elle-même.

Enfin, liées dialectiquement, théorie et pratique sont centrales au projet d'émancipation des individus et des groupes sociaux. Dans cette perspective, le défi des éducateurs d'adultes est double : examiner la rationalité de leurs pratiques, c'est-à-dire comprendre à partir de l'histoire ou du contexte de culture l'origine des connaissances qu'elles traduisent et les intérêts idéologiques qu'elles servent, et participer à la transformation des structures sociales qui entretiennent l'oppression sociale et politique.

Aujourd'hui influencée par la théorie critique de l'école de Francfort, cette dernière perspective est tributaire du concept marxiste de praxis. Concept intégrateur, s'il en fut, de la formation de l'être humain – dans sa relation avec la réalité extérieure, produit de son activité – et de l'analyse critique des conditions historiques de l'aliénation, point d'appui de la transformation de ces conditions.

Dans les discussions les plus récentes autour de la polarisation théorie-pratique, deux positions méritent notre attention. D'abord, Bright (1989) soulève le problème qu'il y a pour l'éducation des adultes, en tant que champ d'études, à se justifier comme champ interdisciplinaire. Dans le champ d'études, on n'a pas réussi à son avis à développer une épistémologie qui pourrait non seulement situer les différentes

catégories de connaissances, mais aussi expliciter les rapports entre les modèles empruntés aux disciplines, la psychologie plus particulièrement. Plutôt que de représenter une position de pratique («a commitment to actual practice»), ces modèles servent de postulats pour guider la pratique. En réalité, il y a un pragmatisme implicite dans le champ d'études, ce qui entraîne un éclectisme intradisciplinaire ou interdisciplinaire. Un exemple nous vient : on utilisera les modèles du développement psychologique avec leur corollaire de tâches développementales pour contextualiser l'apprentissage adulte, sans nécessairement prendre en compte la différence entre la théorie de la continuité et la théorie de la discontinuité qui chapeautent les modèles, sans se préoccuper de l'absence d'une métathéorie du développement en psychologie, sans non plus s'assurer de la cohérence entre la théorie du développement et la théorie de l'apprentissage.

Toujours selon Bright (1989), le champ d'études se trouve aussi en porte à faux théoriquement s'il établit la spécificité de son objet en se limitant à une approche particulière d'une discipline, comme ce fut le cas pour l'andragogie qui s'est appuyée sur l'humanisme rogérien.

Puisque l'éducation des adultes s'occupe de connaissances, la solution proposée pour ceux qui sont dans le champ d'études est de replacer les théories dans les contextes d'où elles ont émergé, d'approfondir le plus possible les connaissances disciplinaires pour mieux saisir la portée des concepts et des construits. À cela doit s'ajouter une orientation vers les problèmes pratiques de l'éducation des adultes.

De la sorte, si l'éducation des adultes se définit comme un champ de pratique, il est possible d'y incorporer les connaissances qui proviennent des disciplines de manière plus authentique et d'aider à distinguer les théories formelles des théories informelles que les éducateurs d'adultes traduisent dans leur pratique quotidienne. Le champ d'études est destiné à ceux qui sont engagés dans le champ de pratique. En retour, les praticiens peuvent contribuer à élucider les théories formelles et à les appliquer à des problèmes pratiques.

La seconde position se situe dans la perspective interprétative et elle ajoute aux discussions sur les rapports entre recherche, théorie et

pratique une préoccupation en regard du curriculum, c'est-à-dire de la formation professionnelle des éducateurs d'adultes. Défendue dans le champ de l'éducation des adultes par Usher et Bryant (1989), cette position offre une version de l'émergence en sciences sociales depuis le début des années quatre-vingt d'un nouveau paradigme de recherche tournant le dos au modèle positiviste empirico-analytique et mettant en valeur la connaissance dans l'action, la subjectivité critique et l'ancrage de la connaissance dans un rapport participatif et dialogique avec le monde et avec les autres (Reason, 1989). Elle fait écho aussi au discours d'Argyris et Schön (1974) et de Schön (1983, 1987) sur la pratique réflexive et la science-action, qui a influencé plusieurs recherches et pratiques, comme en témoignent des écrits comme ceux de Cervero (1988) ou de Serre (1991).

Pour Usher et Bryant (1989), pas plus que la connaissance n'a son fondement en dehors de l'histoire et du social, l'éducation des adultes ne trouve son fondement dans les disciplines. Les solutions aux problèmes de la pratique supposent une interprétation et un choix avant tout liés à l'action. Autrement dit, le champ d'études de l'éducation des adultes n'est pas théorique, il est pratique. Le prototype de la recherche est la recherche-action, processus de pratique réflexive dans lequel s'engage le praticien-chercheur. Processus de formation aussi, puisqu'en construisant le sens de la réalité ou de l'action, il se construit lui-même. Dans ce contexte, «*Good research* and the conditions necessary for its realization depend upon the continuous negotiation and reflection-in-action of all parties in the process» (Usher et Bryant, 1989, 167).

Usher (1989, 1991) a explicité sa position herméneutique. S'appuyant sur la conception aristotélicienne, il distingue trois types de connaissance et de raisonnement : la connaissance théorique dont le but est de découvrir la nature du monde, à laquelle est lié le raisonnement scientifique sur les lois universelles, la connaissance technique dont la finalité est la fabrication d'un objet, à laquelle est lié le raisonnement instrumental, et la connaissance pratique dont le but est d'agir comme il faut et à laquelle est liée la praxis, c'est-à-dire l'action éclairée et engagée. Il y a une perversion à utiliser de manière instrumentale la théorie ou la technique pour décider de l'action puisque, non seulement la fin et

les moyens sont interreliés dans la situation, mais le choix des moyens suppose des décisions de valeurs qui échappent à la science comme à la technique. La connaissance pratique est herméneutique, elle suppose un aller-retour de l'interprétation pour trouver un sens à l'action, entre la situation et les connaissances théoriques ou techniques pour établir la pertinence des solutions, entre la situation et la poursuite d'un mieux-être pour établir la convenance des décisions.

Dans la logique de la réflexion d'Usher, la connaissance ou, encore, la théorie informelle du praticien occupe une place centrale dans la théorie éducationnelle. On peut se la représenter comme une interface; d'un côté, elle a son ancrage dans la pratique; de l'autre, elle donne un sens aux théories formelles qui auront été construites dans l'investigation scientifique, en psychologie par exemple, ou dans la conception technique, en technologie de la communication par exemple. Il restera toujours difficile de départager la théorie formelle et la théorie informelle puisque les théories formelles font partie du bagage public de connaissances. À ce titre, elles sont inhérentes au contexte, ainsi que tous les discours normatifs et elles peuvent, comme ces derniers, entretenir des distorsions dans la compréhension des choses comme dans l'action. À moins d'être exprimées et reconsidérées, les théories informelles risquent de se transformer en recettes, de devenir vides et improductives. Ici, le champ d'études offre, avec le curriculum et l'enseignement, un espace où la pratique peut être problématisée, où les théories informelles peuvent entrer en dialogue avec les théories formelles et où les praticiens peuvent, avec d'autres, imaginer des possibles meilleurs pour l'action.

Le questionnement de ces deux positions émerge du lieu académique où sont rattachés des programmes de formation professionnelle. On comprend la pertinence à discuter du rapport entre le champ d'études dont la vitalité dépend de la recherche et les disciplines qui ont un corpus de connaissances et des méthodes d'investigation propres, ou encore entre le champ d'études qui n'a de sens qu'en rapport avec des pratiques de formation et le champ de pratique sociale. On comprend aussi que ne se reconnaissent pas completement dans ce questionnement les tenants de la théorie critique que des visions d'émancipation et de

transformation sociale engagent dans les recherches participatives de l'éducation populaire[3]. Certes, le discours de l'éducation populaire lie dialectiquement théorie et pratique et définit l'action éducative comme une praxis (Chené et Chervin, 1991). Or, quand, dans l'approche interprétative, on distingue la théorie informelle comme intermédiaire de représentations entre la théorie formelle et la pratique, on tente aussi de penser le champ d'études comme une praxis, c'est-à-dire comme participant dans le cadre de la formation professionnelle, à sa manière et en interaction, à la construction (Usher utilise le terme «edifying») de la pratique éducative. Du côté de la pratique, le pendant de l'intermédiaire de représentations est la recherche-action. Dans ces deux espaces se rencontrent praticiens et chercheurs.

1.3 Recherche et formation comme praxis communicationnelle

Exposons le parti que nous prenons. Précisons d'abord que le terme *formation* désigne la formation des adultes, pour laquelle on utilise souvent simplement le terme de *pratique*, et la *formation* des formateurs d'adultes dont on a tendance à abréger l'appellation. Nous proposons de lier recherche et formation à l'intérieur d'un cadre général d'interprétation dans lequel l'éducation des adultes est pensée comme praxis. Nous allons tenter de construire un tel cadre en empruntant à l'herméneutique de Schragg (1986) le concept de praxis communicationnelle[4].

3 C'est bien ce qui ressort d'un compte rendu critique de Deshler (1991) de l'ouvrage d'Usher et Bryant (*Adult Education Quarterly, 41*(4), 256-260). La théorie critique et l'herméneutique à la Usher se démarquent de l'approche empirico-analytique pour ce qui touche la recherche, mais la théorie critique, influencée par le marxisme, lie l'émancipation au changement des structures sociales maintenues par l'économie, aujourd'hui de libre entreprise, alors que l'herméneutique dirige ses analyses vers les questions du sens (du langage, de l'action).
La théorie critique a influencé la réflexion portant sur la recherche en sciences sociales et en éducation. L'ouvrage de Carr, W. et Kemmis, S., *Becoming critical : Education, knowledge and action research*, London : The Falmer Press, 1986) reste une référence importante en éducation. Dans un article récent, on définit les critères de la recherche critique en éducation des adultes. Voir Little, D. (1992). Criteria for Assessing Critical Adult Education Research. *Adult Education Quarterly, 42*(4), 237-249.

4 L'herméneutique s'impose à nous parce que, comme approche, elle nous paraît suffisamment ouverte pour situer dans le champ de l'éducation des adultes

D'emblée, considérons la formation et la recherche qui appartiennent au domaine de l'éducation des adultes comme des manières de communiquer, c'est-à-dire d'être à l'écoute et de partager des messages[5]. Comme expression, l'éducation des adultes traduit l'implication et l'interaction humaine dans des contextes particuliers. Tantôt on questionne, on argumente, on informe, on cherche à convaincre, c'est l'expression du discours; tantôt on élabore des projets, on travaille, on observe, on imite le geste, c'est l'expression de la pratique. Comme expression, le discours et la pratique de l'éducation des adultes prennent place dans le champ social, ce qui est manifeste dans les interrelations (ex.: entre le formateur et l'apprenant, entre le décideur de la formation et d'autres instances sociales ou politiques), les projets communs (ex.: entre chercheurs et formateurs d'adultes, entre organismes de formation et entreprises) ou les préoccupations éthiques (ex.: dans le choix d'une approche de formation, dans l'utilisation des résultats de l'évaluation de la formation).

Or, cette expression est en même temps praxis, c'est-à-dire qu'elle est performative, elle accomplit quelque chose. Pour Schragg (1986), il y a un espace commun de la communication et de la praxis au point qu'on pourrait appeler la praxis communicationnelle une communication praxique («praxial») :

l'ensemble des discours et des pratiques, incluant le discours et les pratiques empirico-analytiques autant que le discours et les pratiques de l'émancipation. Cette option nous permet de tenir compte de la logique de l'action comme de l'omniprésence du langage dans le social.

Cette option peut être qualifiée de philosophique ou encore de théorique, dans le sens large du terme, puisqu'il s'agit d'une manière de concevoir les choses. Toutefois, elle est aussi pratique dans la mesure où elle traduit un rapport au monde dans des situations concrètes ou des actions.

Enfin, nous avons déjà eu recours à l'herméneutique de la praxis communicationnelle pour lire «autrement» des énoncés de recherche, également pour construire une activité d'intégration des apprentissages, en formation de formateurs d'adultes.

5. Nous plaçons ici à un niveau général, c'est-à-dire que nous cherchons les dimensions qui peuvent rendre compte de toutes les situations de formation ou de recherche. Il va sans dire que le contenu n'est pas indifférent aux formes concrètes que prendra la communication, d'enseignement par exemple ou d'animation; pourtant, la recherche et la formation ne tiennent pas leur spécificité du contenu, mais du champ de pratiques sociales dans lequel elles s'insèrent.

> *Communication and praxis intersect with a common space. Communication is a qualification of praxis. It is the manner in which praxis comes to expression. But praxis is also a qualification of communication in that it determines communication as a* performing *and an* accomplishing (Schragg, 1986, 22-23).

Prenons un exemple du côté du discours. La locution culture de formation est apparue dans le champ sémantique de la formation des adultes[6] sans qu'on la définisse vraiment, mais en suggérant la part de responsabilité de l'État et du secteur privé pour la promouvoir. Parler de culture de formation, c'est faire naître la culture de formation. Les conseillers des commissions de formation professionnelle et d'autres acteurs impliqués dans l'organisation de la formation reprennent à leur compte la locution, tantôt signifiant l'importance qu'il y ait un répondant de la formation dans l'entreprise, tantôt signifiant l'intérêt que les employés ont à s'engager dans la formation. Dans les discussions comme dans les transactions, petit à petit, cette culture prend forme.

La recherche et la formation sont des pratiques sociales. Si on les considère comme pratiques non discursives, elles correspondent à des actions individuelles ou collectives qui visent la production de savoirs ou d'habiletés. Diriger une équipe de recherche, observer un site, aménager les temps de formation, construire un exercice de laboratoire dans le cadre d'un stage retiennent le chercheur ou le formateur au quotidien. Or, il n'y a pas d'action de formation ou de recherche tout à fait originale; l'intention prend forme dans le tissu de la vie sociale auquel l'individu adhère. Traditions institutionnelles, us et coutumes, règles et normes offrent la trame de l'action à définir. En formation de formateurs par exemple, méthode empirique ou approche participative, contextes formels ou contextes informels, formation professionnelle ou formation ouvrière structurent telle recherche, sur la participation des adultes aux activités de formation entre autres, ou telle prestation d'enseignement.

---

6 Dans son Rapport, le Conseil consultatif sur l'adaptation (1989) parle de la mise en place d'une «capacité de formation répondant aux besoins actuels et prévus» (p. 49) et associe à la «culture de formation» la «planification des ressources humaines» (p. 41). *In S'adapter pour gagner*, Ottawa : Ministère des Approvisionnements et Services du Canada.

Les pratiques de recherche et de formation sont aussi des pratiques discursives. À ce titre, elles correspondent à des événements de parole. Or, la signification du discours parlé ou écrit n'est jamais tout à fait originale; elle est en partie donnée par l'histoire et par le système du langage. Quand le formateur raconte sa pratique, l'expérience se moule dans la structure narrative; s'il explique ou démontre, l'expression n'est pas la même que s'il s'applique à faire découvrir. Les formes de discours préexistent à sa parole et d'autres discours ont déjà tendu une toile de fond, discours de recherche, discours pédagogiques et discours idéologiques.

Le sens du discours ou de l'action n'est pas entièrement transparent ou définitif. Aussi appelle-t-il l'interprétation. Pour interpréter l'expression à l'œuvre dans la parole ou dans le geste, dans les pratiques sociales et de la vie institutionnelle, les postures sont multiples. Par exemple, on réfléchit dans l'action pour repérer les conceptions implicites; on observe le contexte et les éléments de l'action pour expliquer la séquence et les conséquences et pour construire des théories; on compare discours et pratiques pour les comprendre.

L'interprétation de l'éducation des adultes que donnent aujourd'hui ceux qui sont engagés dans la formation et ceux qui le sont dans la recherche s'insère dans l'histoire de la recherche du sens de l'éducation des adultes comme pratique sociale; des analyses inédites jettent un nouveau regard sur de vieilles questions et des modèles s'élaborent pour rendre compte de questions négligées; les approches de formation composent avec les demandes multiples et la culture ambiante. Remise en question, l'interprétation des chercheurs ou des formateurs fait son chemin et, à travers les échanges, participe à la transformation des pratiques de formation et de recherche.

Pour conclure cette partie, nous interprétons les récits de départ comme des métaphores qui mettent en valeur trois manières de reconfigurer le rapport entre la recherche et la formation en éducation des adultes:

- «mêler les deux», c'est-à-dire trouver un espace commun de communication où le savoir constitué – construit et formalisé – et le savoir d'expérience sont mis en regard l'un de l'autre et réappropriés par les chercheurs et les formateurs;
- reconstituer l'exigence de jugement et de responsabilité de la compétence du chercheur et du formateur, c'est-à-dire d'un savoir-faire qui se remodèle dans les situations réelles et les conditions d'exercice;
- loger les pratiques de recherche et de formation dans l'ensemble de la réalité sociale et trouver un espace commun de communication où les représentations imaginaires de l'idéologie et de l'utopie soient confrontées et constamment redéfinies.

2. RAPPROCHER RECHERCHE ET FORMATION DANS LES PRATIQUES

Rapprocher la formation et la recherche est une affaire de praxis avant tout. Or, influencés que nous sommes par la mentalité technique et instrumentale, le recours à des formules éprouvées, aux abrégés de méthodes ou aux modes d'emploi semble aller de soi. Les exercices de systématisation des pratiques de rapprochement sont déjà consignés : étapes de la réflexion critique, préalables et design de la recherche-action, dispositifs de la science-action font partie du bagage représentationnel de l'éducation des adultes.

Formateurs et chercheurs sont entraînés dans le changement de paradigme. Par exemple, les méthodes qualitatives et participatives mettent en valeur le point de vue des acteurs et se rapprochent des lieux de l'action, les démarches de projet ou les formules d'alternance se taillent une place et la connaissance se construit à partir du savoir insu[7] exprimé dans l'agir ou le faire, plutôt qu'à partir de l'écart entre le savoir et le non-savoir. Mais si les formateurs ou les chercheurs s'entendent sur la validité et la pertinence de modèles, la question du rapprochement de la recherche et de la formation reste entière, c'est-à-dire qu'elle se posera différemment dans des contextes différents et avec des acteurs différents. À chaque fois, il faudra juger de la perti-

7 Nous empruntons l'expression à Le Grand et Traullet (1990) qui l'ont eux-mêmes reprise de la psychanalyse pour l'élargir aux sciences sociales.

nence de la méthode et de la valeur des résultats. Faut-il les rapprocher au bénéfice de la recherche ou à celui de la formation? Cherche-t-on des transformations au niveau des représentations ou au niveau des habiletés? La question est donc une question éminemment pratique, c'est-à-dire que le rapprochement reste à construire par les formateurs et par les chercheurs. Voyons deux configurations possibles du rapport recherche-formation comme elles se présentent dans des pratiques actuelles.

2.1 Formation par la recherche

La recherche est centrale à la formation académique supérieure. Elle a comme principal objectif de produire des connaissances et, dans le cas de certaines disciplines, elle permet des avancées du côté de productions techniques ou d'applications industrielles. En participant à des recherches et en réalisant un projet particulier, l'étudiant s'insère dans une communauté scientifique, il apprend son langage et ses normes, il apprivoise, puis maîtrise les connaissances de la discipline et il acquiert les habiletés nécessaires pour réfléchir de manière autonome et conduire lui-même d'autres recherches.

Il est maintenant acquis que la recherche fait partie des formations professionnelles et, même, que les conduites de recherche se retrouvent dans les milieux de travail. Or, le rôle que peut jouer la recherche dans la formation professionnelle, que celle-ci ait lieu à l'intérieur ou à l'extérieur des établissements d'enseignement supérieur, est moins bien défini. En réalité, il y a une complexité inhérente à l'utilisation de la recherche comme moyen de formation. On se retrouve en effet dans un espace où deux visées se superposent, celle de la recherche qui est de produire de nouveaux savoirs et celle de la formation qui consiste à améliorer les pratiques professionnelles.

Cette complexité a été analysée par Kohn à l'occasion d'une expérience de formation avec des travailleurs sociaux qui s'occupaient de placement familial dans la région parisienne. Former par la recherche signifie non seulement une visée double, mais aussi une double démarche. On admettra généralement, sans trop s'interroger sur les trans-

positions en situation réelle, que ce qui est accompli dans la recherche donne des résultats côté formation. L'objectif de l'une est absorbé dans celui de l'autre :

> *Peut-être peut-on rattacher cette impression de rendement quasi automatique à ce que, d'une certaine façon, la formation vise comme finalité ce que la recherche requiert comme méthode : distanciation, imagination, problématisation, rigueur* (Kohn, 1990, 27).

En ce qui concerne la double démarche, Kohn remarque qu'on en occulte facilement la moitié; on se centre sur la recherche, escomptant ses effets formateurs ou on met en veilleuse la recherche pour se préoccuper de compétences techniques à acquérir, pour réfléchir sur soi et sur la pratique. Or, cette entreprise «doublement double» de la formation par la recherche est possible selon une stratégie dite «paradoxale de compromis», en référence à Barel, parce qu'elle permet de «prendre deux contraires en même temps et au même endroit» (*Ibidem*, 29).

La formation a eu lieu dans le cadre d'un stage, avec sept participants qui avaient déjà suivi un premier stage d'ordre général et qui avaient demandé de poursuivre leur questionnement. Le processus global du stage consistait à réaliser une complémentarité réciproque de la démarche de formation et de la démarche de recherche. Le point d'entrée du stage ne pouvait être autre que les préoccupations des stagiaires par rapport à une situation devenue problématique. L'expression personnelle et l'écoute des autres ont fait apparaître des dimensions de la situation qui étaient invisibles au départ.

Puis, adoptant une posture de recherche, on a répondu à des questions précises sur le Service et les pratiques de placement familial; ceci a permis de générer de nouvelles connaissances, de les valider avec un matériau pertinent, puis de compléter les connaissances objectives avec l'interprétation des uns et des autres. Le stage pourrait se résumer dans les trois mots suivants : centration, décentration, recentration. Il a produit une nouvelle vision de la situation qui s'est traduite aussitôt dans des suggestions de modifications d'une procédure courante.

L'expérience telle qu'elle est rapportée cherche à démontrer que la recherche donne à la formation plus que méthode et rigueur, puisqu'elle induit des découvertes professionnelles. Par ailleurs, la formation apporte à la recherche la vision et l'intention des acteurs impliqués dans la situation. Le stage a une portée de praxis communicationnelle. Financé par le Service employeur, il crée un espace intermédiaire entre le lieu de recherche qu'est l'université et celui de l'action qu'est le travail social. Intermédiaire aussi, et médiatrice, la formatrice qui provient de l'université répond à une demande relative à l'action en se mettant à l'écoute des participants et en contribuant aux manières de questionner propres à l'activité de recherche. Elle construit avec les stagiaires une nouvelle représentation qui concerne la situation, ses paramètres et les points de transformation possibles. La recherche apparaît ici apporter son concours à l'efficacité des pratiques.

Considérons un autre exemple de formation par la recherche, celui-là tiré du milieu universitaire. Le Grand et Traullet font état de l'utilisation de l'approche ethnographique dans le cadre de stages de formation permanente : l'un s'adresse à des responsables en communications; l'autre, à des formateurs d'adultes. L'objectif n'est pas d'apprendre les méthodes ethnographiques, mais de mettre la «sensibilité ethnographique» au service d'une formation professionnalisante. La stratégie compte sur le pouvoir de l'ethnographie de se positionner à l'intérieur des groupes étudiés, de «décrire comme de l'intérieur le point de vue d'un acteur culturel en reconstruisant en quelque sorte sa démarche, sa forme de pensée» (Le Grand et Traullet, 1990, 70).

On mise sur l'écoute et sur la compréhension des différents langages dans un groupe. L'hétérogénéité des horizons culturels est un atout. Mettant à profit la dynamique interactionnelle, on exploite cette pluralité. Par exemple, autour d'un débat sur les finalités professionnelles, les trajectoires et les imaginaires différents se confrontent; les interrogations des autres et les siennes propres s'apprivoisent. Puis, les savoirs sont exprimés dans leurs langages spécifiques – le technicien ne pense pas l'audiovisuel comme le scénariste – et mis à l'épreuve dans la réalisation en petit groupe d'une production concrète. Dans le cas de la formation de formateurs, le document vidéoscopique est particulièrement

puissant s'il est bien utilisé, car il permet à chacun de se lire soi-même et de voir comment les autres reçoivent son expression.

Un des axes du stage est l'ancrage d'un projet dans la trajectoire personnelle et professionnelle. Ceci se fait au moyen d'un travail effectué à partir du curriculum vitæ, de l'histoire de vie ou du «journal d'itinérance». L'autre est la production d'un mémoire, souvent relié au choix professionnel quand l'expérience du stage conduit à un emploi particulier, ou privilégiant le traitement d'un sujet plus général, pertinent à la formation. Quant à la méthode qui préside à la recherche du mémoire, elle sera ethnographique si on réalise une monographie ou si l'on reprend des fragments d'histoire de vie ou le journal d'itinérance, comme c'est le cas en formation de formateurs surtout. Si l'on cherche à compléter l'expérience professionnelle par des connaissances générales, on choisira plutôt des méthodes «plus structurales et classiquement sociologiques» (*Ibidem*, 77). Pour les auteurs, une formation professionnalisante ne peut pas faire l'économie de ces dernières, c'est-à-dire ne pas se donner les moyens de situer dans le contexte plus large des institutions sociales, de l'économique et du politique le fonctionnement des rapports sociaux que l'ethnographie lui permet d'appréhender.

Ces stages nous montrent que le rapprochement entre recherche et formation se réalise à plusieurs niveaux, mais non sans contradictions. La stratégie ethnographique est pragmatique; il ne s'agit pas de former à l'ethnographie mais, à partir de ses méthodes, de faire apparaître le fonctionnement des rapports sociaux. On présume que cette stratégie est opérationnelle, puisque l'on reconnaît par ailleurs que la polyvalence de qualification et la capacité d'analyser les enjeux sociaux à plusieurs niveaux sont requises dans le monde du travail. Se centrant su. les langages et l'interaction des stagiaires, la stratégie accorde une place de choix à la compétence de communication dans les pratiques professionnelles. Elle prépare en quelque sorte à la maîtrise accrue des rapports sociaux.

Si on considère d'autre part que les métiers ne sont pas toujours définis, comme c'est le cas du milieu des communications, ou encore sont en voie de transformation, comme c'est le cas des formateurs

d'adultes en train de devenir des gestionnaires de la formation (Caspar et Vonderscher, 1986), on pourrait faire l'hypothèse que la stratégie ethnographique apporte à l'incertitude professionnelle le contrepoids d'une identité et d'un projet reconnu dans le groupe[8].

Quant à la réalisation du mémoire, elle relève des pratiques de recherche et s'inscrit dans le champ discursif. On se défend à cette étape de viser le contrôle des connaissances et on fixe résolument sujet et méthode à un socle de signification personnelle et professionnelle. Néanmoins, le mémoire prend forme dans un milieu qui véhicule ses propres codes et façons de lire et où les postures d'investigation privilégiées font à leur tour objet de recherche.

2.2 Recherche-action

Depuis ses origines lewiniennes, la recherche-action est caractérisée par son intention de rapprocher la théorie de la pratique. Aujourd'hui, on la dit «externe», quand l'initiateur ne fait pas partie du milieu pour lequel une transformation est visée, ou «interne», quand les personnes impliquées sont à la fois destinateurs et destinataires de la démarche (Lapassade, 1989).

En éducation où se repère actuellement l'influence de la nouvelle sociologie (Forquin, 1991), la recherche-action est privilégiée par les enseignants désireux de modifier le curriculum ou d'améliorer le milieu d'exercice (Oberg et McCutcheon, 1990). En éducation des adultes, à côté de l'éducation populaire et des pratiques de changement planifié, les exemples les plus éloquents pour notre propos proviennent de contextes d'entreprises où, d'un côté, il y a un projet centré sur l'amélioration de l'efficacité de la production ou de gestion et, de l'autre, on réfléchit sur les nouveaux lieux formateurs et les manières fortuites d'apprendre.

Marsick et Watkins (1990) rapportent entre autres expériences l'organisation dans les entreprises suédoises de la formation de gestionnaires, selon le modèle de l'Institut de gestion de Lund. Cette formation

8 La confirmation identitaire peut servir de stratégie d'adaptation autant que d'incitation au changement.

ne vise pas autant la polyvalence des savoir-faire qu'une ouverture à des environnements inconnus ou à des situations inédites. Le dispositif de formation combine la recherche de solutions dans le cadre d'un projet précis, des séminaires et du travail personnel; l'approche s'appuie sur la conviction que l'on n'apprend bien qu'à partir d'un problème en situation réelle.

Les problèmes de gestion requièrent du jugement et les paramètres de la décision sont rarement entièrement clairs au décideur. Dans un contexte de travail complexe, appelé à changer également, on pense que le gestionnaire peut être plus efficace s'il est capable d'aller au-delà de son expérience personnelle ou de sa connaissance de l'organisation, et d'enrichir son point de vue de perspectives différentes.

La formation s'engage à partir d'un problème particulier et les étapes suivent une séquence semblable à celle qu'ont formalisée Revans (1971, 1982) ou Schön (1983, 1987); on identifie un problème, on recherche des hypothèses de solutions, on choisit une solution, on évalue les résultats, puis on reformule le problème de départ. Par exemple, un projet qui a pris forme autour de l'idée de confier aux ressources humaines le développement d'un programme de formation devient à terme le projet d'impliquer les gestionnaires de la production dans la formation de leur personnel.

Si les participants paraissent trop engagés pour saisir les dimensions objectives du problème, on aura recours à une personne-conseil; l'apport extérieur permet d'enrichir les connaissances ou les manières d'induire les savoirs à partir des expériences. Un des objectifs de la formation est de permettre aux participants de découvrir leur manière d'apprendre.

À travers les discussions de groupe, on apprend également à écouter, à observer, à communiquer avec les autres; la dynamique de questionnement se manifeste; on a l'occasion de s'interroger sur le rôle du conflit et de la coopération, sur le style de gestion, sur le leadership ou sur le travail d'équipe. Il s'opère dans l'ensemble du processus itératif un contact approfondi non seulement avec le milieu de travail,

mais aussi avec soi-même. En outre, ce n'est pas à la solution du problème de départ que l'on juge de la valeur de la formation autant qu'à la capacité d'entrevoir de nouveaux problèmes.

Plusieurs points des analyses que Marsick et Watkins ont développées à partir de cette expérience nous intéressent. D'abord, on voit à l'œuvre dans la formation le rôle complémentaire de l'action et de la réflexion :

> *Action and reflection take place simultaneously and, as such, are more like the parallel tracks along which a train rides. Managers do not learn without both tracks in place* (Marsick et Watkins, 1990, 74).

Ensuite, il ressort des commentaires des participants que la rétroaction dans la démarche de reformulation du problème et la vérification des inférences dans les échanges sont nécessaires, sinon, comme le rappellent les études de Schön (1983, 1987), on peut entretenir des malentendus et compromettre la communication.

Troisièmement, même si la formation des gestionnaires était structurée, on a pu voir que l'apprentissage est loin d'être prédéterminé. La position et les choix des participants, leurs interprétations et les schèmes qu'ils mettent à jour, la qualité de leur interaction induisent à leur manière les résultats de la formation. En outre, étant donné le caractère inédit du problème de départ, on peut imaginer que, dans les situations réelles, la surprise provoquée par une rupture avec les conduites habituelles ou routinières peut être inductrice d'apprentissage et que, en marge d'une intention d'apprendre, on peut aussi découvrir des dimensions insoupçonnées. Enfin, on voit que la manière de poser les problèmes est porteuse d'une anticipation de la solution et que c'est précisément à ce point, et avec d'autres, qu'il faut engager une attitude critique et proactive.

Une telle formation qui repose sur ce que certains relient à un processus de recherche-action et que d'autres appellent la réflexion dans l'action ou la science-action trouve ses critiques. On lui reprochera, entre autres, de prendre pour acquis le contexte socioéconomique, de

promouvoir avant tout des stratégies d'ajustement aux organisations de production et, donc, d'être faussement critique (Hart, 1992).

Il va sans dire que les exigences de la nouvelle économie font de la ressource humaine l'élément déterminant de l'efficacité et de la réussite des organisations de production. Aussi on tend à rapprocher l'expertise du lieu où elle s'exerce et à rechercher des formules qui ajusteront le potentiel ou la compétence à l'atelier ou au poste de travail où ils sont requis. Les formateurs pour leur part entretiennent une vision pragmatique de l'apprentissage, accompagnent l'employé selon des formules tutorales, «partenariales», ou carrément de recherche-action; ils prennent appui sur la conviction que «la pensée afférente à l'action ne peut véritablement survenir sans l'expérience de l'action correspondante» (Barbier, 1992, 123).

Cette insertion de la formation dans le lieu de travail escompte le rehaussement des qualifications certes, elle contribue en même temps à augmenter le capital-savoir de l'organisation elle-même. Interrogé au sujet de ce qu'il pensait que l'entreprise attendait de lui et de son équipe à la suite d'une formation en haute technologie, un machiniste nous a répondu ceci : «Ne plus entendre parler de nous». Laconique, ce message traduit l'exigence de la responsabilité dévolue à l'employé de trouver les solutions aux problèmes inédits qui surgiront dorénavant.

CONCLUSION

Selon notre cadre d'interprétation, recherche et formation sont des manières de communiquer et d'agir dans le champ social de l'éducation des adultes. Il s'ensuit que leur rapprochement suppose la possibilité de points communs entre l'une et l'autre. Or, après avoir illustré deux configurations possibles du rapprochement de la recherche et de la formation en éducation des adultes, nous ne pensons pourtant pas avoir trouvé une réponse définitive à la question qui a été posée au départ.

Les situations réelles se multiplient à l'infini et ont leurs idiosyncrasies. Être responsable d'enseignement dans le contexte de formations professionnelles universitaires n'est pas la même chose que former des

contremaîtres à la supervision ou des ouvriers au travail d'équipe mais, quelque part, les pratiques se rejoignent. Parfois, c'est le processus de recherche qui sert la formation; à d'autres occasions, c'est le savoir produit par la recherche. En revanche, la recherche peut transformer ses modèles si elle pénètre l'expérience du formateur ou de la personne en formation; elle peut aussi être engagée à changer les conditions de la formation.

Le praticien de la formation, qu'il soit en formation de formateurs ou en formation des adultes, tire avantage à enrichir son univers de représentations par l'ajout d'autres connaissances, plus ou moins spécialisées. De la sorte, il se donne des repères pour entrer en communication avec les autres dans le contexte de la formation. S'il s'initie aux démarches de recherche, il apprivoise un autre domaine de pratique; il peut alors mieux comprendre comment les connaissances sont produites et être plus critique par rapport aux représentations véhiculées dans le social. Quant au chercheur, il a avantage à élargir son répertoire de méthodes et sa compétence à comprendre les langages disciplinaires variés; d'autre part, il ne peut se passer d'un contact avec les réalités et les enjeux du monde dans lequel il vit, non plus que de la connaissance des différentes manières de percevoir cette réalité ou de s'y engager.

Le formateur peut ne pas être un chercheur et le chercheur peut ne pas être formateur; alors se pose la question de l'espace d'interaction et de communication où la recherche et formation se rencontreront. Le formateur peut découvrir la pertinence de telle recherche pour sa pratique, ou encore servir d'intermédiaire dans l'appropriation ou la traduction des savoirs. Il y a des formules hybrides de recherche-formation, on incite aussi le formateur à devenir formateur-chercheur; ici, la polysémie des termes rend le mixage possible, autant que les pratiques qui rompent avec des enfermements traditionnels. Mais en formation comme en recherche, il y a également, pensons-nous, une exigence des pratiques qui ne saurait s'accommoder de demi-mesures.

La recherche et la formation se fraient une voie dans un monde de contraintes. S'interrogeant sur la recherche en éducation des adultes, Bengtsson et Wurzburg (1992) sont d'avis qu'il est extrêmement

difficile aujourd'hui d'en garantir l'efficacité. D'une part, l'emprise grandissante de l'économie et la diversité d'intérêts des acteurs sociaux rendent les recherches presque inutilisables pour l'élaboration des politiques. D'autre part, la fragmentation des pratiques et la multiplicité des lieux de formation empêchent les chercheurs de saisir «de haut» où va l'éducation des adultes. De plus, comme il est impossible de mesurer les résultats de la formation, ses effets sur les personnes et sur les organisations demeurent une boîte noire.

Les grands problèmes qui caractérisent les changements qui affectent l'éducation des adultes, particulièrement la perception de la valeur économique de la formation, la considération de la formation comme facteur d'employabilité, le déplacement de la formation vers le lieu de travail et la difficulté de mesurer l'investissement de formation peuvent laisser les chercheurs pantois. Devant un tel constat, il apparaît aux mêmes auteurs que, pour accroître l'efficacité des recherches, on doive recourir à une approche interdisciplinaire et, aussi, à celle plus pragmatique de la solution de problèmes. Les chercheurs sont placés devant un double défi, soit de répondre à des demandes expresses et urgentes et d'élargir leur vision par l'interdisciplinarité. Le refrain est celui de l'efficacité; l'impératif, celui de rendre les pratiques plus opérationnelles.

Les nouvelles pratiques de formation sont une autre expression des mêmes urgences et des mêmes questionnements. Voici par exemple ce que dit Barbier :

> *Une évolution récente des sociétés occidentales contemporaines tend à rapprocher nouvelles formes d'organisation du travail, qui comportent de plus en plus fréquemment une activité de réflexion anticipatrice et rétrospective des opérateurs sur les processus qu'ils mettent en œuvre dans la production,* nouvelles formes de formation *de plus en plus liées aux situations de travail, et* nouvelles formes de recherche *qui s'efforcent de plus en plus de maîtriser leur articulation avec les pratiques, les situations et les problèmes qui les suscitent* (Barbier, 1992, 117).

Le pragmatisme vient donc se loger au cœur de la recherche et de la formation.

On voit de la sorte se rapprocher dans le social les espaces de recherche et de formation, dimensions instituées de nos pratiques. Mais il reste aux formateurs et aux chercheurs de créer une correspondance entre cet espace d'intersection et celui de leur communication. Dans ce dernier, marqué par la multiréférentialité (Ardoino, 1989), les formateurs et les chercheurs ont la possibilité de comprendre les explications ou les interprétations que les uns et les autres donnent des pratiques et des contextes, de découvrir le rôle de reproduction du social et de légitimation que jouent dans leur dialectique les représentations et les actions. Concrètement, cela veut dire que, là où il y a pertinence de rapprochement entre recherche et formation, chercheurs et formateurs, engageant aussi les autres personnes concernées quand cela est possible, se mettent à l'écoute les uns des autres, requestionnent les représentations et redéfinissent le sens de ces dernières par rapport à l'action.

L'autre dimension, et non la moindre, invite les chercheurs et les formateurs à se positionner par rapport à la valeur de leurs pratiques. Certes, il serait contradictoire d'attaquer l'efficacité des pratiques; aussi nous pensons qu'il faut plutôt proposer un pragmatisme de compromis qui puisse, sans compromission, tenir à la fois une visée d'efficacité et une visée de réalisation des potentialités humaines. La formation se satisfait-elle de sa portée quand elle participe à la définition de l'emploi et, en conséquence, n'apporte rien à ceux qui en sont exclus? Quelle responsabilité se reconnaît-elle dans son travail de communication? L'idéologie des chercheurs et des formateurs est-elle dissimulatrice? Leur utopie est-elle instauratrice d'un monde nouveau ou enferme-t-elle dans un espace défini d'avance?

Ces questions nous renvoient à la dimension éthique des pratiques sociales de recherche et de formation en éducation des adultes, lesquelles, ensemble ou en complémentarité, contribuent à construire le réel. Elles nous conduisent à dire que la question du rapprochement de la recherche et de la formation n'a de sens que si elle est posée dans un contexte de redéfinition, de débat et de réévaluation. Pour le formateur

ou pour le chercheur qui pose la question, cela implique qu'il recompose le lien entre les représentations qui s'expriment dans l'action et celles qu'expriment ses intentions d'action, qu'il se situe de manière concrète dans l'espace social et que, avec les autres, il confronte le monde dans lequel il se trouve et qu'il pense comprendre à celui qu'il imagine et qu'il cherche à produire.

RÉFÉRENCES

ARDOINO, J. (1989).
Pour une éducation permanente critique. *Éducation permanente, 98*, 127-132.

ARGYRIS, C. et SCHÖN, D.A. (1974).
Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.

BARBIER, J.-M. (1992).
Le recours à la démarche de projet : production de changements, production de savoirs et production de capacités. *Revue des sciences de l'éducation, 18*(1), 117-127.

BENGTSSON, J. et WURZBURG (1992).
Effectiveness research : Merely interesting, or actually relevant? *International Journal of Educational Research, 17*(6), 527-535.

BERNSTEIN, R.J. (1971).
Praxis and Action. Philadelphie : Université de Pennsylvanie.

BRIGHT, B.P. (1989).
Epistemological Vandalism : Psychology in the Study of Adult Education. *In* Bright, B.P. (éd), *Theory and Practice in the Study of Adult Education* (p. 34-64). London : Routledge.

CASPAR, P. et VONDERSCHER, M.-J. (1986).
Profession : responsable de formation. Paris : Les éditions d'organisation.

CERVERO, R.M. (1991).
Changing Relationships Between Theory and Practice. *In* Peters, J.M., Jarvis, P. et Ass. *Adult Education. Evolution and Achievements in a Developing Field of Study* (p. 19-41). San Francisco (CA) : Jossey-Bass.

CERVERO, R.M. (1988).
Effective Continuing Education for Professionals. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.

CHENÉ, A. et CHERVIN, M. (1991).
Un(e) air(e) populaire. L'éducation populaire autonome au Québec/Popular Education in Quebec. Strenghtening Social Movements. Washington (DC) : AAACE.

CONSEIL CONSULTATIF SUR L'ADAPTATION (1989).
S'adapter pour gagner. Ottawa : Ministère des Approvisionnements et Services du Canada.

DESHLER, J.D. (1991).
Compte rendu du livre de «Usher, R. et Bryant, I. Adult Education as theory, practice and research : The captive triangle, New York (NY) : Routledge». *Adult Education Quarterly*, *41*(4), 256-260.

FORQUIN, J.-C. (1991).
Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et sociétés*, *23*(1), 25-40.

HART, M.V. (1992).
Working and Educating for Life. Feminist and International Perspectives on Adult Education. London : Routledge.

KANT, I. (1990).
Sur l'expression courante : C'est bon en théorie mais non en pratique, 1793. *Théorie et pratique*, 27-77 (inter. et trad. J.-M. Muglioni). Paris : Hatier.

KOHN, R.C. (1990).
Formation et recherche : tenir ensemble des contradictoires. *Pratiques de formation (analyses)*, *19*, 27-38.

LAPASSADE, G. (1989).
Recherche-action externe et recherche-action interne. *Pratiques de formation (analyses)*, *18*, 17-43.

LE GRAND J.-L. et TRAULLET, C. (1990).
Ethno-andragogie ? À propos de deux stages de formation permanente. *Pratiques de formation (analyses)*, *20*, 69-79.

LITTLE, D. (1992).
Criteria for assessing critical adult education research. *Adult Education Quarterly*, *42*(4), 237-249.

MARSICK, V.J. et WATKINS, K. (1990).
Informal and Incidental Learning in the Workplace. London : Routledge.

OBERG, A.A. et MCCUTCHEON, G. (1990).
This Issue : Teacher as Researcher. *Theory into Practice*, *29*(3), 142-143.

REASON, P. (éd.) (1989).
Human inquiry action. London : Sage.

REVANS, R.W. (1982).
The Origin and Growth of Action Learning. Bickly (Kent) : Chartwell-Brat et Lund : Studenlitteratur.

REVANS, R.W. (1971).
Developing Effective Managers : A New Approach to Business Education. New York (NY) : Preager et London : Longman.

SCHÖN, D.A. (1987).
Educating the Reflective Practitioner : Toward a New Design for Teaching and Learning the Professions. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.

SCHÖN, D.A. (1983).
The Reflective Practitioner. New York (NY) : Basic Books.

SCHRAGG, C.O. (1986).
Communicative Praxis and the Space of Subjectivity. Bloomington : Indiana University Press.

SERRE, F. (1991).
Efficacité dans l'action. *In* Courtois, B. et Pineau, G. (éd.), *La formation expérientielle des adultes* (p. 291-304). Paris : La Documentation Française.

USHER, R. (1991).
Theory and metatheory in adult education curriculum. *International Journal of Lifelong Education, 10*(4), 305-315.

USHER, R.S. (1989).
Locating Adult Education in the Practical. *In* Bright, B.P. (éd.), *Theory and Practice in the Study of Adult Education* (p. 65-93). London : Routledge.

USHER, R. et BRYANT, I. (1989).
Adult Education as Theory, Practice and Research : The Captive Triangle. New York (NY) : Routledge.

SIXIÈME CHAPITRE

FAIRE, SAVOIR ET FAIRE SAVOIR

PIERRE DOMINICE
Université de Genève

INTRODUCTION

Les trois thèmes évoqués dans le titre[1], faire, savoir et faire savoir, fourniront la structure générale de ce chapitre. La thématique du faire me permettra de préciser en quoi la référence à l'action me paraît spécifique de toute démarche théorique en sciences de l'éducation. Il ne me semble en effet guère possible de penser l'éducation à l'extérieur de ses pratiques.

La question du savoir de l'éducation nous place au cœur d'un débat épistémologique. Il m'importera à ce sujet de dire que l'éducation et la formation ont leurs propres objets de recherche qui ne sauraient être confondus avec ceux des disciplines qui travaillent sur l'éducation. Les recherches effectuées en éducation et en formation n'ont pas de raison de se plier aux catégories d'analyse proposées notamment par les sciences sociales. Le savoir de l'éducation et de la formation est par ailleurs ancré dans l'expérience, celle qui est à l'origine du sens commun comme des références issues de nos propres histoires de vie.

Le champ éducatif, en dépit de ses conformismes et de ses routines, est constamment bousculé par des innovations. L'exigence didactique introduit des pratiques nouvelles. Il est donc indispensable de stimuler le faire savoir par une dynamique de réseau, productrice de

1 Le titre donné à ce texte correspond à celui d'une conférence qui m'avait été demandée à Paris, au printemps 1992, dans le cadre de la Biennale de l'éducation et de la formation. Bien qu'un document écrit diffère fortement d'un propos tenu oralement, j'ai choisi de reprendre ce titre parce que le processus de réflexion qu'il a déclenché en moi s'est poursuivi au-delà de cette biennale, comme si le thème du faire et du savoir touchait à l'essentiel du débat théorique propre aux sciences de l'éducation.

savoirs pédagogiques nouveaux. Indépendamment des modèles pédagogiques qui dictent les chemins traditionnels du faire savoir, les pratiques d'enseignement ou de formation constituent un champ fertile d'expérimentations souvent socialisées. Le partage de ces expériences, par la circulation d'idées nouvelles qu'il entraîne, transforme les conditions auxquelles soumettre la recherche sur le faire savoir.

Ces trois termes du débat donnent une impression de sérieux qui restitue mal les dimensions théâtrales et ludiques tant de l'action que de la recherche dans le domaine de l'éducation. J'ai, en conséquence, ajouté en contrepoids la référence au jeu. Je m'en expliquerai dans une dernière partie.

1. L'ÉDUCATION EST UNE PRATIQUE

Le faire est une des caractéristiques centrales du champ de l'éducation et de la formation. Les pédagogues, quelle que soit leur insertion, ont toujours un rôle d'acteur. Ils interagissent comme agents dans les organisations. Les formateurs ont de même pour tâche principale de conduire des actions ou de concevoir des stratégies de formation. Dans les entreprises, le développement de la formation dépend largement de la qualité des programmes qu'ils sont parvenus à mettre sur pied.

Les principes généraux de toute pédagogie progressiste reposent de même sur la mise en activité de l'élève. Les documents qui appartiennent aux courants de «l'éducation nouvelle» ou de «la pédagogie active» sont là pour nous le rappeler. L'apprentissage par le faire ou le faire comme lieu de diagnostic du fonctionnement de l'élève sont devenus des lieux communs de toute réflexion psychopédagogique depuis qu'avec Piaget la construction de l'intelligence a été définitivement associée à l'action.

Cette prédominance du faire a d'autres conséquences sur la réflexion pédagogique. Elle a tendance à capter l'attention des enseignants et des formateurs de telle manière qu'ils refusent le détour que constitue l'emprunt à des modèles scientifiques. L'action, lorsqu'elle est nommée, donne l'impression d'être vécue comme incompatible avec le travail théo-

rique. L'effort théorique ne paraît possible qu'au moment où l'action n'entraîne plus de difficultés particulières.

Pour nous, universitaires, cette insistance mise sur la pratique est souvent reçue comme irritante. Elle peut signifier de la part des praticiens de l'éducation un refus de mise en question personnelle. Face à cette sorte de tyrannie de l'action, il convient de nous poser quelques questions. À quoi attribuer cette résistance des tenants du faire de l'éducation et de la formation face à l'effort conceptuel? Pourquoi avons-nous pris l'habitude de dissocier l'exigence théorique des impératifs de la pratique? Que signifie dans le contexte de l'éducation et de la formation la coupure fréquemment dénoncée entre action et réflexion?

2. SPÉCIFICITÉ THÉORIQUE ET DÉPENDANCE DISCIPLINAIRE

Au risque de m'attirer les foudres de tous les experts les plus qualifiés en matière de sciences humaines, j'aimerais esquisser ici l'idée que, par la place du faire, l'éducation et la formation ont une position épistémologique spécifique.

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, le faire est le lieu du travail théorique. Ceci n'est pas vrai dans le cas de la plupart des sciences sociales. Autrement dit, la dissociation entre pratique et théorie peut être considérée comme la conséquence d'une colonisation par les sciences sociales de l'éducation et de la formation en tant qu'objet théorique. Le langage de la sociologie, par exemple, est fait de catégorisations qui conviennent à d'autres objets théoriques que ceux qui mobilisent les acteurs du champ de l'éducation. L'éducation et la formation servent souvent de prétextes au traitement d'objets sociologiques, et les références proposées constituent pour l'acteur du champ de l'éducation et de la formation un langage qui vient d'ailleurs, un langage qui vient du froid. L'analyse du praticien ne s'apparente pas vraiment à celle du praticien de l'analyse.

Par souci de légitimité universitaire, pour promouvoir les sciences de l'éducation, une place de choix a été faite aux sciences sociales. Il n'est pas évident pour autant que l'éducation et la formation aient trouvé, grâce à ces ressources, leur spécificité théorique...

N'assistons-nous pas aujourd'hui à un déplacement de l'objet propre au faire de l'éducation et de la formation vers les objets construits par les disciplines scientifiques qui ont investi le champ de l'éducation et de la formation? Si mon hypothèse est juste, le capital disciplinaire qui décrit et explique aujourd'hui les publics, les terrains, les enjeux de l'éducation et de la formation a plutôt tendance à disqualifier la production de savoir de ceux qui sont en première ligne du faire de l'éducation et de la formation. Les praticiens confrontés à un univers conceptuel qui leur est extérieur éprouvent davantage de difficulté à nommer ce qu'ils font. En entendant parler les spécialistes scientifiques, les acteurs directs parviennent parfois à la conclusion qu'ils ne maîtrisent pas le langage requis pour conduire un effort d'élaboration théorique se rapportant à leur pratique.

Dans la plupart de mes enseignements universitaires en sciences de l'éducation ainsi que dans les formations de formateurs dans lesquels je suis intervenu, une des tâches principales a consisté à mettre à l'aise les participants quant à leur capacité théorique et à faciliter chez eux l'explicitation des observations et des réflexions qu'ils avaient accumulées au cours de leur expérience professionnelle.

Il serait cependant absurde de nier l'apport des sciences humaines ou de prétendre que pour comprendre leur pratique les acteurs du champ de l'éducation n'ont pas à en tenir compte. Nous sommes tous les héritiers de grands courants de pensée comme ceux qui nous ont permis de mieux appréhender le développement cognitif, la reproduction sociale, l'économique du désir ou l'approche interculturelle. La connaissance scientifique permet de mieux comprendre l'action. La contribution disciplinaire fait partie des moyens requis pour analyser la pratique. Il importe d'en faire bénéficier les formateurs. Un des objectifs de l'enseignement universitaire qui s'adresse à des adultes expérimentés demeure ainsi d'ouvrir l'accès à des apprentissages significatifs.

Il convient néanmoins de nous demander pourquoi le faire des pédagogues et des formateurs a été si peu mis en mouvement par tout cet apport théorique des sciences humaines ou sociales. En quoi, par exemple, les analyses de Bourdieu (1970) et du courant de pensée auquel il

appartient ont-elles conduit à une transformation des pratiques d'enseignement? Comment se fait-il qu'après tant d'années de recherche en matière psychopédagogique certains principes généraux et vieillis de la pédagogie active gardent toujours leur actualité? Comment comprendre le maintien de l'engouement de praticiens issus de contextes politiques et économiques si différents à l'égard de la pensée pédagogique d'un Paulo Freire? Comment expliquer le succès pédagogique d'approches aussi pragmatiques que celle de l'élaboration des objectifs pédagogiques ou des techniques d'évaluation formative?

Ne faut-il pas admettre que le faire de l'éducation et de la formation a pour spécificité épistémologique de ne pas pouvoir séparer la dimension conceptuelle de son assise empirique? Le faire a pour les acteurs de l'éducation et de la formation valeur de présupposé. Ceci indique pourquoi la capacité instrumentale est fréquemment considérée comme le support qui justifie un propos plus théorique.

L'expérience pratique a été par ailleurs comme sédimentée dans l'archéologie des rôles professionnels, au point d'interdire toute réactualisation qui apparaîtrait comme une négation de ces rôles. La pratique enseignante est en particulier soumise à ces modèles hérités du passé et dont elle ne parvient que mal à se dégager. Les formateurs d'adultes échappent en partie à cette modélisation, bien que, pour garantir leur identité, ils soient contraints de s'y référer.

Schön (1982) a ouvert une voie théorique stimulante en proposant de penser l'éducation à la lumière d'une épistémologie de l'action. N'est-ce pas dans cette direction d'une activité scientifique délibérément axée sur le faire qu'il importe de situer la tâche conceptuelle des sciences de l'éducation? N'est-ce pas pour des raisons analogues que Mezirow (1991) est convaincu dans ses travaux récents que le temps de la formation doit être consacré à l'ouverture transformatrice de la rigidité du sens enfoui dans la loi des prescriptions professionnelles ou idéologiques du faire?

3. UN DÉBAT DONT LE FONDEMENT EST ÉPISTÉMOLOGIQUE

Reprenons de manière plus systématique cette question épistémologique. Le savoir de l'éducation et de la formation a été considéré comme un savoir de l'application. Mes collègues psychologues qui se jugent scientifiques localisent facilement les sciences de l'éducation dans les sciences appliquées. Comme si la spécificité du savoir de l'éducation et de la formation résidait dans l'application d'un savoir venu d'ailleurs. Comme si le savoir de l'éducation et de la formation avait été élaboré indépendamment de son faire.

Ce postulat d'une transposition des connaissances de la psychologie, de la psychologie sociale ou de la sociologie dans la compréhension des phénomènes qui caractérisent la dynamique du champ éducatif nie la possibilité d'une pensée spécifique à l'éducation. L'éducation est réduite à des objets de connaissance scientifique appartenant au découpage disciplinaire des sciences de l'éducation. À la psychologie et à la sociologie se sont ajoutées la psychologie sociale et la biologie, puis aujourd'hui la linguistique, l'anthropologie et l'économie.

La formation est associée à l'idée de moyens ou d'outils. Elle ne fait quasiment jamais l'objet d'un travail théorique. La notion de science appliquée entraîne ainsi des dérives techniciennes qui transforment la preuve scientifique en modèles d'action.

Ce constat a accompagné le trajet intellectuel poursuivi au sein d'une équipe de recherche à l'Université de Genève, le GRAPA (Groupe de recherche sur les adultes et leurs processus d'apprentissage), depuis une dizaine d'années. Les travaux que Finger (1989), Josso (1991) et moi-même avons consacré à plusieurs dimensions de la formation soulignent cette carence conceptuelle. Notre résistance commune à l'égard d'un usage trop instrumental de l'approche biographique procède de la même préoccupation de ne pas enfermer notre compréhension des processus de formation dans des formules qui s'appliquent adéquatement à des commandes organisationnelles. Au cours de ces dernières années, nous avons souvent cherché à préserver l'objet théorique que constitue la dynamique des processus de formation et d'apprentissage des dérives instrumentales que comportait même la démarche biographique.

Ces dérapages sont évidents dans le champ de la formation des adultes. Même les découvertes scientifiques de l'épistémologie génétique ont été transformées en ateliers dits ARL (ateliers de raisonnement logique), PEI (programme d'enrichissement instrumental) ou autres directives médiatrices. Les sciences humaines ont du succès et se vendent bien sur le terrain de l'éducation et de la formation. Elles ont fourni l'occasion à des gestionnaires de manufacturer des outils de développement relationnel et personnel et de les faire utiliser par des formateurs sans que ceux-ci prennent la peine de connaître leur origine théorique. De nombreux formateurs optent donc pour des manières de faire, sans vraiment savoir ce qu'ils font.

À cette dérive technicienne s'ajoute le fait que l'éducation comme la formation se confondent le plus souvent à ce que l'organisation veut qu'elles soient, c'est-à-dire à la fonction qu'elle leur attribue ou aux objectifs qu'elle leur assigne. Le pédagogue comme le formateur ont pour mandat de faire ce qui a été pensé indépendamment d'eux, qu'il s'agisse d'une innovation scolaire ou d'un démarche de qualification. En conséquence, ils répondent à des commandes qu'ils s'efforcent parfois de négocier. Ils exécutent le plus souvent ce qui leur a été demandé de faire, sans être en mesure de donner à l'action dont ils sont les garants une intelligence qui relève de leurs propres visées théoriques.

Telles sont quelques-unes des raisons qui justifient que tant de pédagogues soient aussi démunis lorsqu'ils ont à rendre compte de leur pratique. Leur récit est cantonné dans le descriptif et lorsqu'ils s'aventurent dans un champ plus conceptuel, leur propos est fait d'emprunts théoriques peu personnalisés. Ils ont de la peine à formaliser ce dont ils ont fait l'expérience. Ils mettent maladroitement des mots savants sur des réalités qu'ils ne savent pas comment nommer. Leur parole est pauvre de savoirs qui appartiennent à leur pratique. Cette difficulté à rendre compte de l'action éducative explique sans doute pourquoi la plupart des enseignants et des formateurs éprouvent tant de gêne à faire connaître la dynamique propre de leur travail à des interlocuteurs soucieux de mieux connaître ce qu'ils font.

Cette maladresse théorique des acteurs du champ de l'éducation tient vraisemblablement à d'autres facteurs, liés par exemple à leur formation de base dans un domaine scientifique ou technique très extérieur à celui des sciences humaines. Elle provient également d'une centration sur la matière traitée au détriment des caractéristiques de la manière d'apprendre des clientèles auxquelles ils s'adressent. Les temps de formation continue sont en réalité, bien souvent, avec les enseignants et les formateurs, des temps d'initiation et d'éveil à des dimensions épistémologiques qui leur sont très méconnues. La plupart d'entre eux ne se reconnaissent d'ailleurs guère dans la culture du métier qu'ils exercent, à l'exception des enseignants des classes enfantines et primaires qui demeurent, dans l'image publique du métier, les vrais pédagogues.

En bref, il importe de ne pas confondre les catégories d'analyse des sciences sociales, les grammaires de la psychologie scientifique, et les credos des courants du développement personnel avec les savoirs qui permettent de penser l'éducation. La formation ne se résume pas à l'application de techniques ou à l'exécution d'objectifs opérationnels. Elle a le droit d'être pensée par ceux qu'elle concerne directement.

4. UN ALLIAGE DE SAVOIRS POUR PENSER L'ÉDUCATION

Dans cette perspective, je défendrai l'idée que les savoirs qui conviennent au champ de l'éducation sont constitués par un alliage qui provient de sources différentes et complémentaires, que ces savoirs ont une allure composite, comme si des logiques contradictoires devaient s'accommoder les unes des autres pour que l'action ait un sens ou que le pédagogue et le formateur soient en mesure de parler de ce qu'ils font.

Ce savoir pluriel, fait d'enchevêtrements, pourrait être identifié de trois manières auxquelles je me risquerai à donner les caractéristiques suivantes.

- Il s'agit d'un savoir naïf, pour reprendre l'expression utilisée dans le monde germanique à propos du savoir des pédagogues, d'un savoir du sens commun issu de l'expérience ancestrale de la vie dans sa complexité et ses sinuosités, d'un savoir de la sagesse conquis dans les percées de l'espoir et les élans du cœur, d'un savoir aussi populaire,

simple, mais souvent très authentique. C'est un savoir qui guide l'intuition, qui aide à sauver l'humour, qui règle une situation à la lumière du bon sens.

- À ce savoir du langage courant s'ajoute un savoir de conviction nourri par des options, des visées, des positions, une forme d'horizon à partir duquel s'opèrent des choix ou se prennent des décisions. Un savoir de référence construit autour des valeurs héritées, des restes des grands programmes de l'idéologie. Un savoir fait des racines culturelles qui prédéterminent le sens de ce qui nous arrive. Les positions souvent militantes que nous avons défendues en tant que formateurs au cours de ces dernières années devraient nous convaincre de l'importance de ce savoir, qu'il s'agisse de l'autogestion pédagogique, de la démocratisation de l'enseignement ou de la créativité.
- C'est avec ces deux registres de savoir qu'interagit le savoir scientifique. Le savoir scientifique n'est jamais suffisant lorsqu'il convient de penser l'action éducative. Les ressources théoriques issues des sciences humaines interviennent de manière complémentaire. Elles interrogent d'autres sources de connaissance. La dynamique d'une situation ne correspond jamais exactement aux lois ou aux principes de référence qui aident à la comprendre. Les processus en jeu dans les pratiques éducatives, de même que ceux qui définissent l'apprentissage de ceux qui y participent, nécessitent une observation minutieuse, toujours attentive à l'inconnu, et qui doit se méfier des tentations de la généralisation.

Ma position consiste donc à refuser le monopole du savoir scientifique, à introduire dans le champ des savoirs susceptibles de nous aider à penser l'éducation et la formation les apports complémentaires de lectures diverses, voire contradictoires, faites d'une globalité d'informations qui proviennent aussi bien d'intuitions personnelles que de positions éthiques.

La démarche biographique m'a enseigné que les formateurs avaient les références théoriques de leur histoire de vie. Autrement dit, le savoir de l'éducation et de la formation demeure dépendant du cadre théorique de celui qui pense une situation. Il fait toujours l'objet d'une interprétation enrichie par les apports d'un environnement culturel. Il

n'est jamais dissocié du jugement inspiré par les valeurs de celui qui est directement impliqué dans l'action.

Affirmer cette mixité du savoir de l'éducation, c'est aussi rendre aux pédagogues et aux formateurs la liberté d'accès à une production de savoir pleinement habitée par leur personnalité, par leur appartenance sociale ou par leur identité culturelle. Il est temps à cet égard que l'écriture consacrée à l'action éducative échappe aux normes traditionnelles de la production scientifique. Les modes d'expression de la pensée consacrée à l'éducation ont également leur mixité. Nous retrouvons ici une modalité du métissage qui, selon Michel Serres (1991) dans son ouvrage sur l'éducation intitulé le Tiers-Instruit, caractérise tout apprentissage.

Le savoir de l'éducation a aussi le droit de répondre d'options politiques. Il n'est jamais neutre, même en Suisse ! Il est traversé par des projets et des visées qui interviennent dans l'interprétation donnée aux résultats de l'action que ceux-ci s'avèrent positifs ou négatifs. Les chercheurs spécialisés dans les démarches d'évaluation des programmes éducatifs ont imaginé naguère que leur travail scientifique pouvait échapper à cette emprise politique des processus de décision. Ils reconnaissent aujourd'hui que toute mesure qui permet de donner à l'action éducative sa signification relève d'une commande politique et appartient en bonne partie au contrôle social.

Ces caractéristiques propres à la réflexion et à la recherche qui portent sur l'éducation et la formation ne constituent pas une tare qui disqualifie la qualité scientifique possible du savoir de référence. Elles indiquent, à mon sens, une orientation épistémologique qu'il convient de rendre plus explicite et dont il importe de souligner l'originalité.

La contribution de Ricœur (1986), qui est fondamentale pour notre débat, doit ici être mentionnée. Sa position philosophique ouvre des voies nouvelles à la pensée de l'action et à ses dimensions «sensées». Elle déborde les restrictions de normes défendues comme exclusives dans la production scientifique.

Les savoirs de l'éducation et de la formation sont des savoirs localisés dans l'action, des savoirs contextualisés dans des processus

hétérogènes de formation. Il ne s'agit pas d'en vérifier la consistance par un cumul de données aboutissant à des conclusions généralisables.

Les savoirs de l'éducation et de la formation sont des savoirs composés des trois faces du triptyque brièvement esquissé. Leur mise en forme ou leur alliage va toujours dépendre des pondérations prises dans la construction d'un objet spécifique.

Les savoirs de l'éducation et de la formation sont des savoirs cliniques qui s'adressent à des situations précises, qui répondent à des problèmes particuliers, qui mettent en jeu des acteurs impliqués personnellement.

La distinction introduite par Schön (1982) entre savoir d'usage et savoir de référence est intéressante parce qu'elle montre bien que les savoirs de l'éducation et de la formation sont des savoirs de circonstance qui se donnent à connaître dans une mise en pratique. La spécificité du savoir de l'éducation et de la formation ne correspondrait-elle pas ainsi à une sorte d'interface entre la précision d'une situation et son environnement vivant beaucoup plus large, entre une réalité concrète et ses dimensions plus «meta», entre des particularités individuelles et une aventure humaine infiniment plus globale?

Pineau (1984), et bien d'autres membres du réseau international pour les histoires de vie en formation, ont revendiqué la notion de singularité pour défendre l'idée qu'une histoire de vie était unique et incomparable tout en rejoignant des dynamiques communes à bien d'autres parcours d'hommes et de femmes d'hier, d'aujourd'hui et de demain. Le savoir recherché dans l'approche biographique, parce qu'il tente d'être un savoir propre aux mécanismes de la formation, nous a fortement conduit dans la direction épistémologique que je viens d'évoquer. L'hétérogénéité des rapports, ou plus exactement des mises en rapport, qui sont sous-jacentes au sens donné aux processus de formation au moment où, à travers un simple récit de vie, chacun des participants tente de donner une consistance théorique à l'interprétation donnée de sa formation, illustre en effet le mouvement de cette interaction. Les récits de formation captent l'attention et suscitent des observations qui parfois génèrent des hypothèses quant à la formation et à ses processus. Celles-ci se mettent progressivement à prendre une consistance théorique.

5. L'IMPÉRATIF DU FAIRE SAVOIR

La connaissance, pour les acteurs du champ de l'éducation, va toujours de pair avec un souci de transmission. La tâche principale à laquelle ils s'adonnent porte sur la capacité de communiquer des savoirs. Les méthodes d'enseignement ont fait l'objet de multiples réformes et les locaux dans lesquels prennent place les activités éducatives ont été fortement modernisés. Le travail d'éducation et de formation demeure toutefois soumis aux modèles de «faire savoir» dus à l'héritage scolaire. Dès que des connaissances sont formellement transmises ou donnent lieu à une certification, l'activité d'enseignement prend la forme didactique sans laquelle elle ne parvient pas à être reconnue comme telle.

Au cours de ces dernières décennies, maintes nouvelles approches ont été explorées : travail de groupes, démarches individualisées et, aujourd'hui, outils technologiques. La volonté de contrôle de l'organisation ou l'envie de réussite des participants exerce toutefois une pression pour que l'action éducative se conforme à son cadre habituel. La «scène scolaire» doit être jouée pour que les enseignants et les formateurs, de même que les apprenants, aient l'assurance qu'un travail éducatif ait été effectué.

Ce constat rapide que je ne fais pas avec complaisance, mais qui résulte de mes observations et de mes propres expériences, est d'autant plus surprenant que l'éducation des adultes a toujours mis l'accent sur l'apprenant en reléguant au rang d'auxiliaire les principes de la didactique ou les directives de l'innovation. Schwartz (1972) ne parlait-il pas, il y a une vingtaine d'années déjà, en élaborant les principes de base de l'éducation permanente, d'autoformation assistée. Les programmes de formation en milieu adulte ont de même mis en évidence la place de l'expérience et la force des résistances dues aux manières de faire d'apprentissages précédents. Ils ont également montré que la transmission de connaissances, en tous les cas lorsque celles-ci concernent des pratiques liées à la vie quotidienne, se limite bien souvent à faire savoir aux apprenants, en les aidant à l'expliciter, ce qu'ils savent déjà.

Bien des formateurs d'adultes sont néanmoins convaincus aujourd'hui que l'activité éducative ne se résume pas aux variantes de «la

scène scolaire», même s'ils doivent admettre que la majorité des pratiques de formation continuent à s'en inspirer. La formation continue se passe en effet en alternance. Elle intervient fréquemment sur le lieu de travail. Elle reconnaît les acquis de l'expérience de vie. Elle associe apports théoriques et stages pratiques. Par ces directions données à l'activité éducative en milieu adulte, le faire savoir n'est plus uniquement, pour la formation continue, d'ordre pédagogique.

Les pratiques actuelles de la formation continue modifient en conséquence la conception de l'action éducative en introduisant dans le faire savoir des dimensions temporelles, spatiales et organisationnelles que ne connaissait pas une perspective de l'éducation des adultes axée principalement sur le prolongement de la scolarité ou de la formation professionnelle de base. L'acte d'apprendre relève davantage d'un système à l'intérieur duquel il s'agit de trouver des liens que d'un programme construit en fonction de l'acquisition de connaissances ou de compétences précises.

Le problème des modalités du faire savoir se pose donc en d'autres termes. Il associe notamment tout apprentissage à une période d'orientation, à une personnalisation des objectifs à atteindre et à une articulation entre un projet individuel et des contraintes sociales ou économiques. Le faire savoir mobilise davantage d'acteurs et transforme l'exigence institutionnelle de l'évaluation.

Cet élargissement de la conception de l'éducation ou de la formation ouvre par ailleurs le faire savoir à des dimensions plus collectives qui ont une portée politique. Comment faire savoir à une population qu'il existe des risques écologiques, comment lui faire reconnaître l'importance de la prévention en matière de santé, comment faire admettre un projet de restructuration économique ou de réorientation politique? L'évolution de l'opinion publique relève d'apprentissages sociaux qui méritent une attention éducative. Les gouvernements l'ont peu compris. Quant aux mouvements qui visent une prise de conscience sociale, ils ne sont plus très actifs.

De grandes questions ayant une portée éducative sont néanmoins d'actualité. Comment faire savoir ce que l'Europe nous réserve? Com-

ment savoir vivre dans une société qui dispose de moyens financiers plus limités et qui doit se résoudre aux méfaits d'un chômage élevé? Comment reconnaître des repères éthiques de solidarité qui soient à la mesure du drame que vivent de plus en plus de populations déplacées?

Si nous voulons élargir le débat du faire savoir à ce genre de dimensions, les sciences de l'éducation, telles qu'elles sont constituées, méritent un autre sort. La volonté de formation des adultes bouleverse également les données dans lesquelles nous avons enfermé l'éducation. Il importe aujourd'hui d'en prendre acte et de développer des faire savoir qui s'appliquent aux transformations et aux enjeux dont sont l'objet la vie sociale, économique et politique. L'éducation et la formation appartiennent autant au domaine de l'intervention sociale qu'à celui de la relation pédagogique. Le faire savoir est donc appelé à se déployer de manière plurielle dans une variété d'environnement.

6. QUELQUES PISTES À RENFORCER

Les stratégies destinées à faire réfléchir nos milieux professionnels, les moyens que nous utilisons pour faire savoir devraient avant tout s'inspirer du mouvement d'idée que peut représenter un réseau. Je pense ici à la portée de l'interactivité, de la confrontation, de l'échange qui enrichissent l'expérience du terrain de lectures théoriques différentes et souvent complémentaires.

S'il importe de faire connaître des résultats de recherche ou de donner accès à de nouveaux courants conceptuels, il me paraît précisément nécessaire d'inscrire cette intention de diffusion d'idées dans une dynamique de réseau, en saisissant l'occasion d'apports théoriques originaux pour susciter une plus large prise de parole des acteurs de l'éducation.

La recherche en éducation devrait aussi, dans cette perspective, multiplier les démarches de récit, qu'il s'agisse de récits de vie professionnelle, de récits de pratique individuelle ou collective ou de récits d'apprentissage, en facilitant les moyens d'interprétation et les lieux de confrontation. Trop souvent la confrontation aux normes de diffusion d'un récit décourage son auteur. Or le passage de l'intimité du récit à son

expression publique constitue un élément clé dans un élargissement plus démocratique du faire savoir.

Nous avons pris l'habitude, dans le réseau international francophone qui travaille sur les histoires de vie, de parler de formation-recherche ou de recherche-formation. Comment transformer des temps de formation en moments de recherche, et comment faire de nos recherches des occasions de formation. Il y a là certainement une perspective qui bouscule les schèmes dans lesquels nous enfermons les modes de diffusion ou d'élargissement issus de nos travaux de recherche. En réunissant recherche et formation, nous associons la détermination de faire savoir à celle de la recherche. Nous lions la diffusion de la connaissance à une démarche de socialisation, plus collective, qui prend appui sur une prise de parole ou un travail d'écriture.

L'université a conservé la plupart de ses traditions. Nos rites académiques continuent d'enchaîner le faire savoir à une conception didactique *ex cathedra* ou de l'associer à des normes de publications spécialisées, réservées à des initiés.

En affirmant la nature composite du savoir de l'éducation et de la formation, je ne suggère pas seulement une autre orientation épistémologique, mais également de nouvelles formes de partenariat que celles au travers desquelles s'opère actuellement la promotion des sciences de l'éducation. Le faire savoir universitaire, en matière d'éducation et de formation, n'a pas à se limiter à des efforts de vulgarisation scientifique ou à la conjonction de présentations disciplinaires axées sur un thème commun. Les doctorats ne sont pas les seuls écrits qui méritent publication. La connaissance en matière d'éducation et de formation est étroitement dépendante de l'originalité des pratiques. Elle peut s'enrichir grâce à l'apport réflexif d'acteurs engagés sur une pluralité de terrains. L'éducation des adultes en fournit la preuve. Les références théoriques disponibles actuellement sont directement associées aux actions et aux innovations qui ont été réalisées.

La mise en valeur théorique de pratiques significatives conduites par des acteurs du champ de l'éducation et de la formation demeure donc

de façon générale une des tâches principales des sciences de l'éducation. Sans puiser dans ces ressources offertes par l'incessante invention de l'action éducative, la recherche s'enferme dans les scénarios académiques d'une conceptualité rapidement vide de sens.

Il convient à nouveau de souligner que le débordement du seul secteur d'activités scolaires est devenu une des conditions de cette mise en valeur théorique. La formation continue introduit en effet d'autres contextes de référence, comme ceux de l'entreprise ou de la vie locale. Elle permet, comme le mettent en évidence les trajets racontés dans les récits de vie consacrés à la formation, d'engager d'autres rapports entre l'éducation et la formation. L'enjeu économique de la formation continue, de même que son impact sur le développement psychosocial de l'adulte, ouvrent des horizons inconnus à la diffusion du savoir de l'éducation. Ils posent aussi des questions théoriques qui intéressent une population plus large que celle des seuls pédagogues.

CONCLUSION

De même qu'il ne faut pas céder à la tyrannie du faire de ceux des acteurs de l'éducation et de la formation qui ne vivent que pour ce qu'ils font, il importe d'interroger les affirmations théoriques de spécialistes disciplinaires qui pensent maîtriser certains des phénomènes qui dominent le champ de l'éducation et de la formation.

Le faire peut aboutir à «de belles cascades» qu'une réflexion plus approfondie aurait permis d'éviter. Cette expression imagée est due au duc de Savoie qui l'a employée, en s'adressant à ses officiers au retour de ses troupes, après l'échec de l'envahissement de Genève la nuit dite de l'Escalade 1602. De même certaines réformes éducatives considérées comme des applications issues de fondements scientifiques mériteraient d'être modérées par un savoir éducatif plus ancré dans l'expérience. La pratique n'a pas seulement besoin de théorie ou la théorie besoin de pratique, l'objet de la réflexion en matière d'éducation mérite d'être repensé en fonction d'une autre visée épistémologique qui engage notamment d'autres découpages organisationnels entre chercheurs et praticiens.

Nous avons besoin d'intelligence critique dans un monde à la recherche de ses bases culturelles. Les simplifications de la pratique rejoignent par leur inutilité les élucubrations théoriques. La bêtise comporte autant de risque que le retrait. Dans l'état actuel du monde, nous ne pouvons nous contenter ni de l'un ni de l'autre. Prenons la liberté d'introduire de l'imagination dans nos façons de penser et de faire penser les réalités éducatives. Tordons les concepts, bousculons les pratiques, découvrons un usage de la réflexion qui nous permette de parler d'éducation et de formation ou de faire parler l'éducation et la formation au plus près de la dynamique propre aux processus qui les caractérisent.

Je voudrais ajouter une dernière remarque à ces propos conclusifs, introduire en contrepoint, comme je l'ai annoncé, la notion de jeu. En réfléchissant aux thèmes abordés, je ne pouvais m'empêcher d'être envahi par un sentiment de sérieux un peu excessif. Et aussi par l'intuition que la dimension du jeu actualise le défi auquel nous confrontent le faire et le savoir.

Tout d'abord, dans nos sociétés occidentales, nous ne pouvons plus échapper à l'impératif du plaisir. La génération montante nous y oblige, nous sommes tenu d'expliciter notre «goût» à faire, à penser ou à enseigner pour demeurer crédible. Lors d'une recherche conduite récemment et consacrée à la genèse de la compétence chez des formateurs d'adultes sans certification dans le domaine, l'un des participants s'est désigné comme un saltimbanque. Peut-être y a-t-il dans cette image une des clefs de notre problème, à savoir qu'entre pédagogues et formateurs il existe des oppositions de mise en scène ou des conceptions différentes de la mise en scène éducative qui correspondent à des façons différentes de prendre son plaisir professionnel.

La passion des chercheurs est à l'évidence traversée par le plaisir qu'ils éprouvent dans leur travail. L'attrait des acteurs de l'éducation envers les techniques qui leur permettront de maîtriser un faire savoir tient également au souci de trouver du plaisir dans son métier. Cette dimension est cependant peu soulignée, comme si elle n'appartenait pas vraiment au savoir de référence des pratiques de l'éducation. Or le formateur qui agit sans plaisir risque de mal faire son métier, comme celui qui a de la

peine à analyser sa pratique pour mieux savoir ce qu'il fait. Dans le débat épistémologique auquel j'ai essayé de m'attacher, il conviendrait donc d'ajouter le plaisir comme une des composantes à la fois du faire et du savoir de l'éducation.

Cette notion de jeu comporte également d'autres versants moins séduisants que je ne voudrais pas passer sous silence parce qu'ils font partie de la complexité du problème posé dans ce texte. Je pense ici aux méfaits pour l'éducation des outrances médiatiques et des détériorations notamment politiques dues aux impositions de la société du spectacle. Il s'agit dans ce cas du jeu comme perte de sens avoué du faire et du savoir, ou du jeu comme dérive cynique du faire et du savoir.

Dans une société accaparée par le succès des mises en scène à grand spectacle, le faire de l'éducation est confronté à d'autres normes que celui de la réussite des élèves. Il faut que l'attention soit captée pour qu'il y ait apprentissage. La culture transmise dans les programmes de formation de base ou de formation continue n'a guère d'impact face à la mobilisation médiatique. L'enseignement est fréquemment vécu comme ennuyeux et l'éducation formelle n'est souvent justifiée que par les diplômes auxquels elle donne accès.

Cet envahissement du spectacle diminue la valeur du travail de formation et a tendance à disqualifier les efforts de ceux qui s'y consacrent. Combien d'acteurs ou de chercheurs en éducation et en formation n'ont-ils pas perdu toute envie de changement!

Le temps n'est-il pas venu, au moment où Marx est de plus en plus délaissé, de rejeter également Coca-Cola et de relire nos références d'hier pour être en mesure de redire ce qui nous mobilise? Nous ne pourrons le faire par devoir. Il s'agit donc de découvrir de nouvelles énergies qui proviendront entre autres choses du plaisir que nous trouverons à faire et à penser notre travail de formateur. Dans ce grand ensemble social dans lequel le sens de ce que nous entreprenons est constamment mis en cause, nous ne pourrons échapper, pour faire et penser cette tâche d'éducation et de formation, à la nécessité d'un projet culturel.

Le sens de l'action en éducation et en formation n'est-il pas en effet tributaire d'une redéfinition du savoir culturel ainsi que d'une réactivation du savoir de référence? N'est-ce pas à ce prix que nous pourrons faire un usage judicieux du savoir scientifique que nous avons privilégié au cours de ces dernières décennies?

RÉFÉRENCES

BOURDIEU, P. (1970).
La reproduction. Paris : Éditions Minuit.

FINGER, M. (1989).
Apprendre une issue. Lausanne : Éditions LEP.

FREIRE, P. (1974).
La pédagogie des opprimés. Paris : Éditions Maspero.

JOSSO, C. (1991).
Cheminer vers soi. Lausanne : Éditions L'Âge.

MEZIROW, J. (1991).
Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.

PINEAU, G. (1984).
Produire sa vie : autoformation et autobiographie. Paris : Edilig.

RICŒUR, P. (1986).
Du texte à l'action. Paris : Seuil.

SCHÖN, D. (1982).
The Reflective Practitionner. New York : Basic Books.

SCHWARTZ, B. (1972).
L'éducation demain. Paris : Aubier-Montaigne.

SEPTIÈME CHAPITRE

L'ACTIVITÉ UNIVERSITAIRE AU BÉNÉFICE DES FORMATIONS EN ÉDUCATION

THÉRÈSE LAFERRIÈRE
Université Laval

> *The most important obligation now confronting the nation's colleges and universities is to break out of the tired old teaching versus research debate and define, in more creative ways, what it means to be a scholar.* (Boyer, 1990, xii).

INTRODUCTION

Dans le champ de l'éducation, comme dans bien d'autres, le taylorisme a dominé la façon de régir la division des rôles, des fonctions et des tâches. Aujourd'hui, l'on déplore le manque d'articulation entre les actions des chercheurs et des chercheuses et des décideurs et des décideuses, agissant hors de la situation éducative immédiate, et celles des intervenants et des intervenantes, agissant dans une situation éducative donnée. Chacun de ces types d'acteurs possède son propre savoir et c'est sous l'aspect plus particulier des rapports entre les acteurs que je logerai ma contribution à cet ouvrage. J'argumenterai que le temps est venu de mettre en valeur, par les voies de la synthèse et de l'intégration, les résultats de nos analyses respectives et ce, afin de mieux comprendre la situation éducative et d'intervenir efficacement.

Dans l'opérationnel, il est souvent fait usage des métaphores de la machine et du mécanisme pour concevoir l'éducation et l'agir. Dans le présent texte, l'hologramme[1], cet objet nouveau mais concret du monde contemporain, est la métaphore à associer à la perspective soumise. Rechercher avec optimisme, voire une certaine candeur, les inter-

1 L'hologramme se caractérise par le fait que du lieu de chacune de ses parties, l'objet est perceptible dans sa totalité. Alors que la photographie traditionnelle aplatit l'objet en le représentant en deux dimensions, la photographie holographique lui conserve sa profondeur (3e dimension).

faces entre les clientèles, les intervenants et les intervenantes et les «problémations»[2], et la synergie résultant de la coexistence des constituants du triptyque considéré[3], est le projet que je poursuis. Néanmoins, je suis de l'avis de Schön (1992) quant à l'obstacle que constitue l'habitude de concevoir de manière dualiste la pensée et l'action, la recherche et la pratique, la science et le sens commun, la vie académique et la vie quotidienne. Je suis de plus en plus persuadée qu'en éducation, les descriptions et les prescriptions font d'autant plus sens qu'elles s'inscrivent dans une recherche faite en collaboration, qui respecte l'«horizon» respectif des acteurs concernés. Dit autrement, la voie du dialogue me paraît incontournable si nous voulons rapprocher recherche, formation et pratique éducative.

De type essai, mon texte rappellera d'abord l'irréductibilité théorique de la situation éducative, partant du présupposé que cet objet global est notre objet collectif d'études et d'analyses en sciences de l'éducation. J'analyserai, ensuite et de manière critique, l'activité de formation professionnelle universitaire; je l'inscrirai dans une conception intégrée des rapports entre les acteurs du triptyque recherche-formation-pratique éducative, tout en y incluant certaines considérations d'ordres épistémologique et méthodologique. Je terminerai en dégageant les répercussions institutionnelles de tout projet d'intensification des relations entre universitaires et gens du terrain.

1. L'IRRÉDUCTIBILITÉ THÉORIQUE DE LA SITUATION ÉDUCATIVE[4]

Composée de sujets et d'objets de connaissance, toute situation éducative formelle s'inscrit nécessairement dans une finalité[5] et un con-

2 Voir Yves Saint-Arnaud, 1992, p. 12.

3 L'expression des initiateurs et des initiatrices du regroupement des textes du présent ouvrage collectif, à savoir «les constituantes» de l'activité du corps professoral universitaire, m'apparaît être une bonne façon de traduire la préoccupation de voir la tâche professorale dans sa totalité plutôt que ses sous-totalités (prises pour des totalités).

4 Pour cette section et celle sur l'intervention éducative, l'auteure puise largement à une communication présentée au Colloque sur les pratiques de recherches et l'intervention éducative, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 19 mai 1990.

5 Enseignement, counseling, éducation des adultes, éducation spécialisée, formation continue, gouverne, etc.

texte[6] donnés. Ces constituants de base de toute situation éducative formelle[7] varient presque à l'infini, ce qui la rend bien entendu fort complexe et totalement dynamique d'une part et, à chaque fois, perceptible comme unique par le chercheur et la chercheuse ou l'intervenant et l'intervenante avertis, d'autre part. Dans l'économie générale contemporaine de développement des connaissances, l'irréductibilité théorique de la situation éducative est facile à oublier. Si cet objet global d'études n'est pas saisissable tout à la fois, il ne l'est pas plus sous un seul angle ou à l'aide d'une seule grille de lecture. Alors que l'intervenant et l'intervenante sont mis au défi d'agir partant de l'unicité de leur représentation de la situation éducative, de leur qualité de contact avec les éléments en interaction (agents ou agentes et contenus), le chercheur et la chercheuse respectueux des exigences de la production de connaissances «officielles», effectuent des analyses en recourant à des traitements qui fragmentent l'objet afin d'en voir le détail. Il est soutenu qu'en matière de recherche, la préoccupation de saisir l'objet (la situation éducative) dans sa globalité passe nécessairement et de manière paradoxale par la prise de conscience et par la formulation explicite du caractère partiel et restreint des sujets et objets concrètement étudiés. Puisque chacun des constituants de base de la situation éducative, cette totalité dynamique, est un point légitime d'entrée pour l'étude de cet objet global[8], une

6 Le contexte est souvent à paliers multiples [l'entretien individuel, le petit groupe, le groupe-classe ou le groupe de formation, l'institution, scolaire ou autre, et son projet d'établissement, le contexte québécois et le plan éducatif national (projet-visée et projet programmatique)].

7 Entendre, selon le cas, situation éducative ou situation de formation. Pour l'enseignement et l'apprentissage d'objets de connaissance aux jeunes et aux moins jeunes, les «lieux communs» de la situation éducative, telle qu'elle est structurée et privilégiée en milieu scolaire, ont été rappelés en 1978 par Joseph Schwabb : *Quelqu'un qui enseigne quelque chose à quelqu'un dans un contexte donné*.

8 Les professeurs et les professeures choisissent, tenant compte de leurs ressources, valeurs et intérêts (Habermas, 1974, 7-10), un point d'entrée à partir duquel entreprendre et poursuivre l'étude de l'éducation, du fait éducatif, ce réel complexe. Par exemple, l'entrée par la psychopédagogie ou l'andragogie permet l'étude des sujets (les apprenants et les apprenantes — par souci d'économie et de cohérence de texte, je choisis de ne pas pénétrer ici dans l'univers de l'apprenant ou de l'apprenante – et les intervenants et les intervenantes); l'ampleur de ces disciplines est telle qu'il importe, cependant, que les psychopédagogues et les andragogues gardent présent à leur esprit que ces constituants de la situation éducative (les sujets) peuvent être distingués et découpés assez nettement, qu'ils s'ins-

vigilance s'impose afin d'en préserver l'intégrité. Autrement, l'activité scientifique qui y est rattachée perd son sens premier et des interrogations sont soulevées concernant la spécificité, voire la pertinence, de notre présence sur les campus universitaires.

Une autre question délicate, disons plutôt une difficulté, doit être ici immédiatement prise en considération. Les chercheurs et les chercheuses en sciences sociales, incluant les sciences psychologiques, opérant selon la logique du statique, font usage de formulations conceptuelles qui permettent la classification et la compréhension du réel étudié (idéals-type wébériens). Hypothèse de travail en cours d'analyse, un idéal-type est destiné à devenir un concept viable dans la réalité, c'est-à-dire démontrable par voie d'observation. Mais, la majorité des chercheurs et des chercheuses ont compris que, pour l'effectuation même de la logique du statique, il fallait être à distance de l'objet étudié. Ainsi, le secteur de l'éducation a progressivement été pourvu de résultats reconnus (par des pairs) comme susceptibles de s'appliquer indifféremment à différents sujets, objets de connaissance, finalités ou contextes (résultats généralisables) et ce, autant en ce qui a trait aux études microscopiques (partant principalement de la psychologie) qu'en ce qui concerne les études macroscopiques (partant principalement de la sociologie)[9]. Or, dans une situation éducative donnée, c'est la logique du dynamique, de l'action dans une totalité dynamique, de l'événement local, voire l'urgence du moment, qui interpelle la pensée et l'agir de l'intervenante et de l'intervenant – la représentation étant ici que les sujets et les objets sont alors en interaction continue et agissent selon une certaine finalité et dans un contexte précis et beaucoup plus large, somme toute, que

crivent dans une vision générale de l'objet global et que les limites des interprétations et des généralisations possibles grâce au référentiel de la discipline peuvent être non seulement énoncées mais gardées en perspective dans le quotidien de l'activité d'enseignement et de recherche — situer le mieux possible l'objet restreint étudié dans la vision que nous avons de l'objet global et fixer des limites aux interprétations et aux généralisations que nous sommes tentés d'énoncer sont des précautions scientifiques élémentaires.

9 On constate cependant que nombre de résultats de recherches ne trouvent pas suffisamment de voies de diffusion ou d'implantation et n'ont pas, en conséquence, les effets désirés.

l'actuel simple. Cette difficulté est maintenant reconnue par des universitaires chevronnés du secteur de l'éducation qui soutiennent que l'interfécondation des logiques du statique et du dynamique doit être significativement accrue; «le développement futur des unités universitaires de sciences de l'éducation y est lié», affirment Judge (1982), Clifford et Guthrie (1988) et le Holmes Group (1986, 1990). Leur invitation à concevoir ces deux logiques dans leur synergie se bute au fait que les professeurs et les professeures se représentent, souvent à raison, les exigences spécifiques de l'une et l'autre activité comme procédant de deux orientations difficilement réconciliables dans le quotidien de leur tâche[10]. Puisque nos qualifications en formation et nos recherches sur les formations créent des attentes particulières sur les campus et sur les terrains, nous sommes, cependant et plus que d'autres[11], obligés à des actions concrètes d'intégration de ces deux aspects essentiels et incontournables de notre mission universitaire. Composer avec cette tension de manière à ce que s'interfécondent les activités de recherche (logique du statique) et de formation (logique du dynamique) est un défi posé au cœur même du mandat confié aux unités d'éducation. Et c'est la raison pour laquelle j'analyse maintenant notre propre action en tant que formateurs ou formatrices et chercheurs ou chercheuses; c'est un exercice qui se nourrit à la «filière épistémologique de rechange» des Dewey et Schön (1983, 1987), Paquet *et al.* (1991, 10ss).

2. L'ACTIVITÉ DE FORMATION PROFESSIONNELLE EN MILIEU UNIVERSITAIRE

Si noble ait été l'intention d'offrir des programmes de formation professionnelle du lieu le plus réputé pour l'ouverture et la discipline de l'esprit qu'il procure, pour la vision du monde qu'il permet de cultiver, ce type de formation n'a pas encore trouvé, aux dires de plusieurs, sa

10 Cela prend du temps. Notons que, partant entre autres et peut-être principalement de sa représentation d'un «professeur d'université» ou d'une «professeure d'université», chaque professeur ou chaque professeure détermine une partie, du moins, de la gestion de son temps.

11 On renvoie ici aux autres champs d'études et de pratiques où les sciences de l'analyse et les sciences de l'intervention côtoient les pratiques de l'analyse et les pratiques de l'intervention. Voir le *Rapport du comité sur la formation fondamentale*, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1989.

véritable place dans l'université, nombre d'efforts à cette fin s'étant particulièrement butés aux façons d'être et d'agir du modèle humboldien[12] et aux intérêts des uns et des autres. Schön (1974, 1983) s'en est pris éloquemment aux présupposés et aux pratiques de la faction du corps professoral qui y est rattachée et il a proposé un modèle alternatif de formation, celui du «*reflective practitioner*». Depuis et même si la formation professionnelle en milieu universitaire demeure selon lui «dans un état de crise» (1992), le problème qu'il a posé et la solution qu'il suggère n'ont pas laissé indifférents[13] ceux et celles pour qui la raison d'être de l'université est la formation des étudiants et des étudiantes qui s'inscrivent à ses programmes. Postulant que le degré d'accomplissement de la mission d'une école professionnelle (le droit, la médecine, l'éducation) est proportionnel au degré d'intégration des différentes cultures disciplinaires qui coexistent au sein de l'unité concernée et au degré d'intégration des connaissances fondamentales et spécialisées aux pratiques des professions de l'éducation[14], j'aborderai brièvement ces deux axes avant de fournir une conception de l'intervention éducative qui balisera par la suite mon propos sur l'interdisciplinarité, la résolution de problèmes pratiques et la professionnalisation.

2.1 L'intégration des contenus des disciplines contributoires

Il y a plus de cinquante ans, Dewey s'inquiétait du caractère trop étroit des contributions des disciplines à l'étude de l'éducation[15].

12 La traditionnelle association faite entre recherche et enseignement dans l'université contemporaine.

13 Watson (1992) constate que «le degré de consensus augmente sur ce qui constitue une «bonne pratique» de la formation professionnelle» — un consensus s'établissant autour de la vision que Schön propose du praticien et de la praticienne capables d'une action professionnelle réfléchie (p. 9).

14 Mis à part le fait qu'en éducation le contenu des activités de formation est peut-être davantage susceptible de renvoyer à des perspectives différentes — la notion de perspective fait référence non seulement aux dispositions à agir mais aux situations particulières et aux actions —, les problèmes d'acquisition et de transfert des connaissances professionnelles ne se posent pas, bien entendu, juste dans ce champ. La nature même du rapport qui s'est établi entre discipline «dure» et professionnalisation oblige à se demander si la centration sur les problèmes de la discipline, plutôt que sur les problèmes d'intervention, ne contribue pas à entretenir cette fausse, mais troublante, distance installée entre la théorie et la pratique.

15 Voir sa théorisation du rôle de l'expérience dans l'apprentissage (1938).

Du fait même de l'évolution dont elles ont été l'objet depuis, les catégories de la connaissance des disciplines contributoires sont devenues, en se différenciant, plus discrètes encore. L'élaboration et la révision des programmes de formation professionnelle exigent donc aujourd'hui plus que jamais que des universitaires, spécialistes dans leur discipline et cultivés par rapport à d'autres disciplines, d'une part arrêtent une orientation intellectuelle qui justifie et tienne ensemble les diverses activités de formation et d'autre part qu'ils précisent des exigences qui font entre autres appel à la vitalité cognitive des étudiants et des étudiantes.

En éducation comme en d'autres champs d'études et de pratiques, l'entreprise d'intégrer, dans un tout cohérent et tout en les différenciant, des activités de formation est d'autant plus complexe que les professeurs et les professeures valorisent leur indépendance et leur discipline[16], s'immergent dans des zones étroites et diverses, privilégient l'analyse et la synthèse individuelle et contrôlent une activité ou l'autre du programme de formation. Ainsi, il n'est pas rare de constater qu'un programme, multidisciplinaire par surcroît, laisse la responsabilité de l'intégration de contenus séparés aux étudiants et aux étudiantes et ce, au nom même du principe de prise en charge par ceux-ci de leur formation. Dans l'état actuel des connaissances en-sur-pour l'éducation, je considère qu'il est téméraire de croire qu'on puisse laisser aux étudiants et aux étudiantes la responsabilité entière d'intégrer, tout en les différenciant à leur juste valeur, les contenus offerts[17]. Pour un résultat collectif décent, les processus de différenciation et d'intégration des savoirs obligent à des communications soutenues[18]. L'intégration des contenus, comme leur

16 L'attrait de contribuer au développement de la discipline mère (psychologie, sociologie, linguistique, etc.) demeurant fort, certains et certaines aspirent à changer de département de rattachement et cette aspiration détermine leur activité de recherche.

17 La préoccupation d'intégrer les éléments d'un programme est manifeste quand il y a poursuite commune et tangible d'objectifs généraux et inclusion de séminaires d'intégration.

18 J'en arrive même à la persuasion qu'ignorer, dans notre propre pratique éducative, ce que nos collègues produisent comme résultats dits incontournables de recherche met en péril la possibilité même d'un savoir autonome et spécifique à notre champ d'études.

différenciation d'ailleurs, ne peut être l'accomplissement d'un seul agent ou d'une seule agente – étudiant ou étudiante, professeur ou professeure, directeur ou directrice de programme, doyen ou doyenne[19].

S'interroger sur la façon dont les enseignements des disciplines de base peuvent se connecter aux pratiques des professions de l'éducation[20] est l'autre grand axe d'accomplissement de la fonction d'intégration attendue de l'universitaire.

2.2 L'intégration de la théorie et de la pratique

L'activité même de produire des connaissances et de différencier les savoirs vise leur utilisation, si nous convenons que la raison d'être des disciplines est de nous aider à composer avec le monde dans lequel nous vivons. Donald Campbell soutenait en 1966 que la théorie est stérile quand elle n'est pas ancrée dans la résolution de problèmes[21]. Mais, dans le domaine de la formation des enseignants et des enseignantes, entre autres, la nature des problèmes, selon que ceux-ci étaient formulés à l'université ou sur le terrain, n'en a pas moins continué à se définir différemment dans l'un et l'autre lieux. L'écart entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques (Dewey, 1904), qui s'est mis à augmenter en réponse à l'exigence même de différenciation des savoirs, a particulièrement inquiété Clifford (1973). Au cours des années quatre-vingt, cet écart fut dénoncé au moyen d'expressions telles «les deux cultures» (Goodlad, 1987) et «la double socialisation» (Zeichner et

À Laval, une opération en matière de formation fondamentale a été entreprise il y a quelques années et elle évolue lentement; nous en sommes rendus à l'étape de révision de nos programmes de premier cycle.

19 Les premiers et les derniers sont dans une position qui les y rend peut-être plus sensibles.

20 Puisque pensée et action sont très près l'une de l'autre, ce n'est qu'aux fins de la présente démonstration que nous distinguons la connaissance pratique de la connaissance théorique — en associant la connaissance théorique aux disciplines. Les disciplines aussi permettent de résoudre des problèmes pratiques.

21 Petrie (1992) fait remarquer qu'au sein de l'éventail des cultures disciplinaires associées à l'étude de la situation éducative, chacun ou chacune résout, à sa façon, les problèmes pratiques auxquels il ou elle est confronté. Il se demande même si ce n'est d'ailleurs pas là la seule forme d'unité qui existe présentement en sciences de l'éducation.

Tabachnick, 1985), lesquelles traduisaient le malaise qui s'installait chez les formateurs et les formatrices de maîtres et l'insatisfaction des gens du terrain. Levin utilisait la métaphore du «jeu parallèle» (Levin, 1990) pour décrire les pratiques des universitaires et celles des praticiens et des praticiennes sur le terrain. Et tout récemment, Goodlad (1991) revenait à la charge en affirmant qu'«un abîme conceptuel et opérationnel sépare ce qui s'enseigne à l'université de ce qui s'enseigne sur le terrain»[22].

Interpellés par ce diagnostic, un nombre grandissant d'universitaires[23] et de partenaires du monde de l'éducation ont entrepris d'actualiser la vision de Schön — du praticien et de la praticienne capables d'une action professionnelle réfléchie. Mais avant d'examiner les principales manifestations de ce paradigme émergeant, je veux clarifier la conception de l'intervention éducative sur laquelle reposera, toutes clientèles confondues, la suite de mon analyse sur les rapports entre les acteurs et les actrices du triptyque recherche-formation-pratique éducative.

2.3 Une conception de l'intervention éducative

L'intervention éducative est une praxis qui, entre autres, vise à produire une action efficace dans l'immédiateté de la communication entre des personnes; l'action posée reflète la qualité du jugement pratique de l'agent ou de l'agente qui assume la responsabilité formelle de l'activité. Fondée sur une disposition envers l'action, valide et valable, l'intervention éducative est aussi le produit d'une interaction entre l'idée que se fait l'intervenant ou l'intervenante de ce qui devrait se passer dans une situation donnée et sa représentation des contraintes qui la caractérisent, ce lien à établir entre une intention et une stratégie dirait Saint-Arnaud. Autrement dit, praxis signifie agir pour un changement et c'est là l'intention de tout intervenant ou de toute intervenante.

---

22 Goodlad est un chercheur chevronné dont l'autorité est acquise. Après avoir publié *A Place Called School*, il a mené une vaste recherche intitulée *The Education of Educators*, laquelle a conduit à la publication de trois volumes (1990) qui, depuis, sont abondamment cités.

23 Au Québec, la remise du prix André Girard à Jean A. Roy pour son article intitulé Recherche, enseignement et enseignant, *Revue des sciences de l'éducation* (1989) me paraît traduire une sensibilité de même genre.

Dans le quotidien de l'intervention éducative, les pédagogues et les andragogues en contact avec les exigences de la situation éducative prennent décision sur décision (avant, pendant et après l'action), partant du projet éducatif ou de formation (explicité ou implicite), projet qui doit être perçu, faut-il insister, en tant qu'entreprise de collaboration. L'intervenant ou l'intervenante fait usage de sa capacité de délibération afin de prendre en considération, de manière analytique et critique, les caractéristiques des constituants de la situation éducative (Donnay et Charlier, 1990) et de les articuler entre eux grâce à ses acquis conceptuels et à sa connaissance pratique. En effet, si la logique qui gouverne sur le plan théorique est la recherche du viable si ce ne peut être celle du vrai, sur le plan pratique, c'est celle de l'action.

Pour que son action soit efficace, l'intervenant ou l'intervenante doit, selon les moments de celle-ci – moment de préaction (ou de planification), moment d'interaction (improaction), moment de postaction (évaluation) – fondre, dans «le chaud de l'action», des solides – résultats de la planification collective de l'éducation (ces solides sont, par exemple, le Livre Orange[24], les programmes scolaires, le projet de formation de l'établissement) et résultats de recherches psychopédagogies ou andragogiques, didactiques et sociologiques – je reviens ici aux constituants de base de la situation éducative (les sujets, les objets de connaissance, les finalités et les contextes) et, à l'inverse, solidifier des «mouvants» de l'action, c'est-à-dire réfléchir cette action et ainsi en formuler les principes et les stratégies.

Il lui faut de plus agencer planifications et improvisations dans un tout harmonieux, c'est-à-dire les faire coexister et ce, quasi à la manière du ying et du yang[25].

Pour que l'action de l'intervenant ou de l'intervenante, laquelle implique des rapports sujet-sujet(s), soit efficace, il lui faut aussi être

24 *L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action*. Gouvernement du Québec, 1979.

25 L'action maximale de l'agent ou de l'agente exprime en situation ses connaissances acquises (expérientielles et théoriques).

capable d'une certaine authenticité[26]. Cela signifie avoir clarifié son orientation en regard de ce qu'il ou elle reconnaît comme «viable, valable et réel», soit les dimensions épistémologique, axiologique et ontologique de l'orientation qu'il ou elle donne à son action (Van Manen, 1977). Cette dernière affirmation nous conduit sur un terrain glissant, celui où les universitaires ont la réputation de se disputer l'idéologie ou la méthode qui devrait prévaloir. N'avons-nous pas, en effet, eu tendance, dans notre promotion de certaines idées pédagogiques ou andragogiques et nos essais de définition de l'intervention éducative de qualité, à ignorer et même à discréditer nos représentations respectives de la pédagogie et de l'andragogie, à oublier la réalité du groupe-classe, du groupe de formation ou du groupe communautaire et à faire fi de leurs contraintes? Mon propre repérage du «viable, du valable et du réel» repose sur des fondements existentiels phénoménologiques et puise aux orientations interactionniste et constructiviste. Il m'aura fallu cependant surmonter divers obstacles afin d'en arriver à mieux reconnaître les contributions des collègues d'autres orientations psychologiques, entre autres les contributions qui portent sur les déterminismes et l'instrumentation technologique, et celles des autres collègues[27], entre autres les contributions qui manifestent une préoccupation toute particulière pour le devenir social et qui mettent en tension dialectique, dans leurs efforts de conscientisation des intervenants et des intervenantes, la reproduction et la transformation sociales comme possibles résultats de l'intervention éducative. Mais mon intention n'est pas ici de débattre des poids respectifs à accorder à ces contributions mais de faire voir la nécessité de mises en commun de ces résultats de recherche que nous considérons incontournables pour la définition même de l'intervention

26 L'atteinte, par l'agent ou par l'agente, de meilleurs degrés de conscience critique et de cohérence entre sa théorie et sa pratique, lui donnera plus de contrôle dans une situation éducative donnée. Le contrôle est ici vu comme une conséquence de l'activité de recherche, plutôt qu'un élément essentiel de sa définition.

27 À partir du moment où mon unité d'appartenance s'est transformée (de l'unité psychopédagogie à la plus large unité Faculté des sciences de l'éducation), j'ai été placée en situation de mieux connaître le travail des collègues d'autres départements — intéressés principalement aux objets de connaissance (didactique et éducation physique), à la qualité de l'intervention éducative (technologie de l'enseignement, mesure et évaluation et counseling-orientation) ou aux contextes (administration et politique scolaires).

éducative de qualité. De telles démarches sont d'autant plus difficiles à effectuer que nous contribuons à la définition de l'intervention éducative de qualité et que nous intervenons nous-mêmes, de façon différente selon les valeurs, selon les intérêts et selon les compétences qui sont respectivement nôtres (voir les persuasions variées que nous exprimons relativement aux bipolarités subjectivité-objectivité, singulier-universel, autorité-liberté, créativité-conformité, tradition-innovation, individu-société[28] ou, encore, les sensibilités diverses que nous manifestons par rapport au pouvoir normatif de l'éducateur ou de l'éducatrice, de sa résorption ou de son usage)[29].

2.4 Interdisciplinarité, résolution de problèmes pratiques et professionnalisation

Au sein de l'université, des départements rattachent administrativement les producteurs et les productrices de connaissances à des secteurs spécifiques, admis comme constitutifs des savoirs dans un champ donné. Les professeurs et les professeures disposent ainsi de lieux et d'espaces pour présenter, différencier, faire valoir et défendre leurs savoirs[30]. Dans les secteurs plus jeunes, leur ambition est souvent de voir l'activité de leur département être considérée comme une nouvelle discipline dans l'université. Inévitablement, des enjeux cognitifs et sociaux se créent et s'installent au centre des rapports entre les membres d'une unité constitutive (d'une faculté de sciences de l'édu-

28 Selon le mode de pensée dualiste, l'on considérera ces valeurs comme opposées alors qu'un point de vue dialectique mettra en évidence leur complémentarité, voire leur synergie.

29 Les difficultés de transposer l'idée de non-directivité dans l'intervention éducative située en contexte formel (le groupe-classe) sont soulevées par Artaud (1989). Il ne manque pas, en effet, de rappeler qu'une telle transposition soulève, vu l'exigence de la scolarisation, des problèmes majeurs — en termes de transmission de valeurs, de savoirs et de modèles. Artaud poursuit en affirmant : «Les sciences de l'éducation ne sauraient être considérées comme un pur réceptacle des concepts élaborés dans les différents secteurs des sciences humaines auxquelles elles se réfèrent.» (p. 93).

30 L'appartenance à un département n'épuise pas, bien sûr, les possibilités de la contribution d'un professeur ou d'une professeure à son champ d'études.

cation), entre ses unités[31], entre celles-ci et les instances facultaires (commissions, conseil, équipe de direction) et, à l'échelle d'un campus, entre une faculté de sciences de l'éducation, par exemple, et d'autres facultés. Acquise à l'idée de multiréférentialité de Morin et à l'approche multiréférentielle d'Ardoino[32] et soutenant qu'il importe, afin d'améliorer et de transformer les pratiques éducatives, de comprendre de manière plus intégrée notre objet global et collectif, et de nous faire mieux comprendre des gens du campus et du terrain, je soutiens que la voie de l'interdisciplinarité est devenue inéluctable[33].

La résolution de problèmes pratiques fournit l'occasion d'échanger entre collègues qui ont choisi différents points d'entrée et développé différents langages, pour l'étude de la situation éducative. Commentant que les études disciplinaires se préoccupent davantage de questions théoriques et les projets interdisciplinaires, de résultats pratiques[34], Petrie (1992) fait remarquer que «la place du pratique dans la recherche

31 Par exemple, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval est composée de sept départements; voir note 27.

32 L'idée de multiréférentialité est développée dans le champ de l'éducation par Ardouno qui l'écrit et la définit ainsi : «Multiréférentialité : Caractère prêté à l'objet, postulant sa convenance aux regards d'une approche multiréférentielle.» (1989 219).

«Approche multiréférentielle : Forme d'analyse d'un objet reconnu comme complexe, impliqué, historicotemporel, escomptant son intelligence théorique ou pratique d'une lecture plurielle, en fonction de plusieurs référentiels (psychologique, sociologique, psychosocial, économique, organisationnel, institutionnel, etc.) distincts, explicitement conçus comme hétérogènes entre eux. Une telle démarche suppose, bien évidemment, des positions paradigmatiques compatibles avec ses visées, notamment le seuil d'une attente moniste. Mais elle ne prétend nullement, pour autant, épuiser toute la réalité de l'objet à propos duquel on s'interroge. Il ne doit pas s'y mêler l'attente fantasmatique d'un point de vue de tous les points de vue.» (1989, 213).

33 Dans une récente communication présentée au Conseil des universités (août 1992), le professeur québécois Camille Limoges mentionnait que la voie de l'interdisciplinarité pour la résolution de problèmes est maintenant une tendance lourde dans le développement des universités.

34 Dans son esprit, chercher à comprendre de manière interdisciplinaire des problèmes pratiques est une activité bien différente de celle de fournir des garanties concernant la validité ou le caractère vraisemblable de la connaissance (transdisciplinarité).

Au sens aussi de Dewey, la résolution de problèmes (1933) est de nature interdisciplinaire.

interdisciplinaire est loin d'être acquise» (p. 307) : en rétrospective, et comparativement aux énergies dévolues au développement disciplinaire, peu nombreuses ont été, somme toute, les productions qui ont accru la compétence des intervenants et des intervenantes et la conscience des chercheurs et des chercheuses quant à leur capacité d'action. Sans doute, faut-il continuer de différencier les savoirs, en concentrant ses analyses sur l'un ou l'autre aspect d'un des points d'entrée de la situation éducative, mais la résolution, en collaboration, de problèmes pratiques s'impose tout autant. Nous savons, cependant, que l'existence d'un projet interdisciplinaire ne fait pas s'envoler d'autant la «posture» disciplinaire maintenant installée chez les uns et les autres. En effet, il est fort difficile pour les membres d'un même groupe de travail (enseignement ou recherche) de saisir les points de vue d'autres disciplines et de développer la persuasion que chaque «spécialiste» a quelque chose d'important à dire au sujet de la situation étudiée. Les personnes d'un groupe donné ont d'importants efforts à faire pour «sortir de leur moule», poursuit Petrie (1992), quand elles s'engagent dans la résolution d'un problème qui ne peut être résolu de l'intérieur de leur discipline. Pour résoudre de manière interdisciplinaire un problème[35], il souligne qu'une manière cohérente de voir les différentes contributions des personnes doit être trouvée (p. 306)[36], ce qui rejoint d'ailleurs ce que la psychologie des groupes nous a appris.

Répondre aux deux impératifs du travail interdisciplinaire que sont le théorique et le pratique, en les liant, c'est faire de la recherche autrement. Mais avant d'en présenter une brève esquisse, passons à un certain repérage de tendances montantes dans l'université d'aujourd'hui.

---

35 La création de deux centres de recherche à la Faculté des sciences de l'éducation de Laval, le CRIRES et le CREQIC, lesquels réunissent des experts de disciplines variées, participe de l'intention d'emprunter la voie de l'interdisciplinarité pour résoudre des problèmes reliés à la réussite scolaire et à l'insertion socioprofessionnelle. C'est dans la résolution de problèmes pratiques (problèmes d'intervention) que différents savoirs peuvent trouver leur pertinence, voire une certaine forme d'intégration.

36 Dans un autre article (1976), il avait mis le focus sur la condition minimale de réussite du travail interdisciplinaire, à savoir que les participants et les participantes comprennent les catégories d'observation et les significations des termes clés dans chacune des disciplines réunies à la table.

Influenceront-elles de manière notable les rapports entre les acteurs impliqués en formation professionnelle, en particulier ceux et celles rattachés ou associés à des unités de sciences de l'éducation en Amérique?

2.4.1 L'élargissement de la notion de rationalité

Pour résoudre les problèmes des scientifiques contemporains, l'historien des sciences et ex-physicien, Toulmin (1990), soutient que la distinction bien établie depuis Descartes entre la causalité (mécanique) des phénomènes naturels et la logique de l'action humaine et l'idée d'une méthode universelle (celle de la physique, de préférence), laquelle remonte à Platon et dont ont rêvé par la suite les rationalistes, ne sont ni réalistes ni fonctionnelles. Il ne manque pas de souligner que Dewey a osé douter (1929) de la vision passive qu'avaient les philosophes, depuis trois cents ans ou près, de la pensée humaine et confronter les demandes pour la certitude géométrique qu'il jugeait inappropriées (p. 10). De façon fort persuasive, il argumente en faveur d'un élargissement de la notion de rationalité, projet qui, selon son hypothèse, aurait été différé pour des raisons religieuses, politiques, culturelles et économiques à deux moments stratégiques dans l'histoire de l'humanité, soit autour des années 1630 et autour des années 1930. Si conceptuellement parlant, tout semblait en place pour y arriver au début du XX^{e} siècle, le temps ne s'est pas avéré, à nouveau, propice pour ce faire, mentionne-t-il. Montrant par des exemples comment des scientifiques ont entrepris de se réapproprier la sagesse des humanistes de la Renaissance[37] (période prémoderne) et la construction d'une épistémologie qui combine la préoccupation du XVII^{e} siècle pour la théorie, la rigueur et l'exactitude (ces acquis de la philosophie cartésienne) et la préoccupation pratique pour la vie humaine dans son détail concret (p. xi), il soutient que cet élargissement de la notion de rationalité est devenu indispensable. Bien des solutions qui devront être apportées aux problèmes contemporains en dépendraient... Rappelant Aristote et ses distinctions *(episteme, techne et phronosis)*, il suggère, pour ce faire, le recours, entre autres, aux acquis de la philosophie pratique.

37 Les Rabelais, Montaigne, Erasmus et Shakespeare.

Pour certaines cultures d'intellectuels et d'intellectuelles et leurs exégètes, en effet, le modèle scientifique empiriste promu dans le respect de la philosophie de Descartes et dans la foulée des travaux de Newton (l'approche mécaniste, dont la machine est le modèle, la métaphore) ne traduit plus l'idée de science dominante. Notamment, Ricœur (1990) parle du retour du sujet; Giddens (1987), de l'acteur compétent et Touraine (1984), du retour de l'acteur. À la suite des travaux des Plank, Bohr et Heisenberg, on vient de démontrer expérimentalement (en physique quantique) que le système observé inclut l'observateur ou l'observatrice[38] et la quasi-impossibilité, dans ce domaine, de reproduire un phénomène. En mathématiques, la théorie du chaos met actuellement en évidence les irrégularités et l'instabilité des phénomènes. Et la linguistique nous a appris à mieux discourir sur les biais perceptuels, ce faux problème (?) quand on reconnaît que toute connaissance est contrainte et diffusée par le langage, ce médium irréductiblement social. Un modèle, moins réductionniste et qui permettrait de mieux rendre compte des développements dans l'activité scientifique, est-il en voie d'émerger?

En sciences humaines, les travaux effectués dans la perspective positiviste logique, laquelle se veut un mélange d'empirisme, de positivisme et de pragmatisme, jouissent pourtant toujours d'une bonne crédibilité académique[39]. L'intention poursuivie est le progrès social. Mais ces chercheurs et ces chercheuses ont appris à penser que seule la méthode scientifique (cartésienne) pouvait bien informer, qu'elle seule était source de connaissances valides et d'explications de la réalité (Hangsen, 1991; Schuck et Haggeron, 1991), à représenter, si possible, au moyen de la mesure. Bien que l'étude des variables ait sa forme de rigueur et jouisse du statut de scientifique, nous savons cependant que les recherches qui en ont découlé n'ont malheureusement pas eu l'influence souhaitée sur les pratiques, entre autres du monde de l'éducation (Van der Maren, 1989)[40]. Opérant selon le schéma de la «rationalité

38 En phénoménologie, la notion de coconstitutionnalité est utilisée afin de mettre en évidence cette considération.

39 Le scientisme serait encore fort vivant en sciences humaines, alors qu'en sciences dures, il est, selon Larochelle et Désautels (1990), en voie d'extinction.

40 Voir aussi Eisner (1992), Popkevitz (1992) et Salz (1992). Ce dernier est encouragé par la pensée que la physique du XIX^{e} siècle après avoir servi de modèle aux gens de science tout au cours du XX^{e} siècle, est à céder le pas à des modèles

technique»[41], ces recherches reconnues scientifiques, ne suffisent pas à convaincre les interactionnistes, qui soutiennent que la flèche de la causalité doit aller dans les deux sens (théorie-pratique). Ceux et celles qui affirment l'idée que la recherche doit être capable d'informer la construction locale, l'horizon même de l'acteur ou de l'actrice (*background*, postulats et relations qui habitent sa pensée et qui lui rendent la situation éducative intelligible), confrontent la conception traditionnelle du changement et du rôle de la recherche et s'associent à d'autres qui en font leur objet même d'études.

2.4.2 La modification de la conception du changement et du rôle de la recherche

Comprendre le changement et le rôle de la recherche comme s'il suffisait à «l'expert» de s'amener sur le terrain et d'offrir analyses et critiques est aujourd'hui vu comme «une conception naïve»[42]. Penser que la recherche fondamentale peut s'appliquer, en toute linéarité, à des questions pratiques est de plus en plus sous attaque[43]. Autrement dit, la popularité de l'expert qui cherche à prescrire est à la baisse.

L'expression «la connaissance de l'expert», laquelle traduit l'intention louable mais de sens commun que la recherche améliore la pratique, a promu la notion de progrès mais, puisque l'objectif même de prédire et de contrôler[44], à distance et d'en haut, a plutôt abouti à des travaux académiques non pratiques, elle est demeurée, disent les critiques, une expression creuse. Lather (1991) qualifie d'élitiste une telle conception de la relation entre pouvoir et connaissance, laquelle, selon l'analyse des Foucault, Bourdieu et Passeron, entraîne les intellectuels

en provenance de la biologie et de la médecine; voir finalement Gage, lequel multiplie ses interventions sur les dimensions artistique et scientifique de l'activité d'enseignement.

41 Cette conception que le mouvement puisse se produire de la théorie vers la pratique (Schön, 1983).

42 Expression utilisée par Limoges, entre autres (1992).

43 Une tendance lourde, selon Limoges, 1992. Voir aussi Kennedy, 1987.

44 Sur la base de résultats validés, fiables et récents.

et les intellectuelles à se prendre pour des oracles[45]. Stenhouse avait même avancé (1975) que l'objectivité détachée est une forme de terrorisme intellectuel. Puisque dans le champ de l'éducation, l'activité professionnelle a nécessairement une forte teneur axiologique, valeurs et faits étant inséparables, et que deux types de rationalité coexistent (la rationalité des faits et la rationalité des normes), la question de savoir comment passer de «ce qui est» à «ce qui devrait être» est, en conséquence, névralgique. L'expert ou l'experte qui se conçoit comme le facteur premier de changement nie, par sa conception autoritaire du pouvoir, l'intériorité de l'agent ou de l'agente, est-il avancé. Mettant en évidence la dimension artistique du rôle de l'enseignant, Eisner soutient (1992) qu'on ne peut prétendre faire des prescriptions aux enseignants et aux enseignantes mais qu'on peut leur donner des idées, des suggestions, des possibilités («cues»); c'est à la personne qui reçoit, de juger de la pertinence, et non à l'émetteur («local constructions»)[46]. Chez les spécialistes de l'éducation, est de plus en plus présente, d'ailleurs, l'idée que la production de connaissances «centralisée» (à l'université) est un type de connaissances seulement – l'expérience des uns et des unes et la recherche des autres ne produisant pas des connaissances de même nature (Cuban, 1990). Bref, ceux et celles qui optent pour la recherche dite interprétative ont plutôt tendance à suggérer que, pour améliorer la pratique, il faut «couper la corde» et laisser les acteurs et les actrices, incluant les chercheurs et les chercheuses universitaires, agir sur le terrain.

Nous venons d'évoquer ici la dimension collective et, par conséquent, politique et morale de l'intervention éducative, vu les valeurs, les intérêts et les lieux différents des acteurs et des actrices[47]. Mais à mesure que deviennent mieux comprises les complexités de l'apprentissage et de l'enseignement (Schön, 1983, 1987; Shulman, 1986, 1987b), l'idée que les disciplines fournissent, ou puissent fournir, de valides

45 Mais, quand on vient les voir et les entendre chez eux, à l'université, sans contrainte, n'accepte-t-on pas de leur faire jouer ce rôle?

46 Dans son argumentation, Eisner va jusqu'à avancer que «rien ne remplace le jugement de l'enseignant ou de l'enseignante dans une classe.»

47 C'est aussi dire que, même s'il en va du développement des connaissances, la question du rôle des intellectuels et des intellectuelles comme agents de changement est, en définitive, une question morale.

prescriptions que les intervenants et les intervenantes peuvent, ou pourront, joindre à leurs routines pour mieux faire apprendre n'est pas pour autant abandonnée. Cependant, il s'avère de plus en plus clair pour certains et pour certaines que les unités de sciences de l'éducation doivent engager le dialogue avec des gens du terrain si elles veulent réalistement prétendre améliorer les pratiques éducatives et participer davantage à la prise des décisions. Confiants que la vision du monde des intellectuels et des intellectuelles est en mutation et que les épistémologies et les contenus des différents domaines d'études de l'activité humaine sont à s'élargir, des professeurs et des professeures utilisent leurs acquis conceptuels, expérientiels et méthodologiques pour façonner des recherches d'un type nouveau.

2.4.3 L'émergence d'un paradigme pour l'éducation

Kuhn (1962) a soutenu qu'une «révolution scientifique» était précédée d'un sentiment assez partagé que les choses fonctionnaient mal[48]. Dans le secteur de l'éducation, les textes de Judge (1982), du Groupe Holmes (1986, 1990) et de Clifford et Guthrie (1989) insistent sur la difficulté du rapport au terrain. Se penchant plus particulièrement sur le cas de la formation des enseignants et des enseignantes, un effort de reconstruction a été entrepris (*the proeminence agenda*, voir Roth, 1992). Les travaux des Schön et Shulman sont associés à cette tâche[49].

L'effectuation du «retour obligé» à la pensée de Dewey[50] se produit, entre autres, par une attention à la façon dont les intervenants et les

48 Nous avons aussi trop de recherches qui ignorent les possibilités de diffusion ou d'implantation et qui n'ont pas en conséquence les effets désirés.

49 Les deux chercheurs sont ici associés pour leur contribution à l'émergence de la perspective de l'acteur en situation visant à définir le savoir utile à la formation du spécialiste. Nous ne discuterons pas ici les divergences qui existent entre les deux. On soulignera seulement la critique adressée par Shulman (1988) à Schön concernant le rapport que ce dernier entretient entre le savoir réflexif et le savoir technique. Se situant plus spécifiquement dans un contexte de formation à l'enseignement, Shulman (1986) croit plutôt à la cohabitation de ces deux savoirs dans la pratique de l'enseignant. Cette cohabitation fait partie de son concept intégrateur de savoir stratégique.

50 Voir plus spécialement sa notion d'éducation expérientielle dans *Experience and Education*.

intervenantes se représentent les choses[51] et à la façon d'interagir de l'expert ou de l'experte, davantage à l'écoute afin de mieux comprendre[52]. Basée sur une conception renouvelée du changement, l'idée de «faire avec» plutôt que «par-dessus», laquelle rejoint la notion de consonance chez Cochran-Smith (1991), se manifeste à travers diverses nouvelles formes de recherche[53] susceptibles de favoriser une fertilisation croisée entre les acteurs et les actrices impliqués. Lieberman (1986) parle de la recherche faite en collaboration comme d'une recherche qui allie à l'avancement des connaissances le développement professionnel des enseignants et des enseignantes. C'est là un des défis à relever et qui ouvre la voie à l'imagination de l'universitaire en matière de recherche pour l'éducation. Étroitement associée à la recherche, la formation continue des enseignants et des enseignantes à laquelle on renvoie ici, tout comme pourrait l'être celle d'autres spécialistes de l'éducation, est axée sur une action plus efficace. Elle vise, entre autres, à augmenter leur capacité de poser et de situer les problèmes[54], de prendre des décisions[55], d'opérationnaliser des intentions, de mener à terme des projets et d'en rendre compte.

Une recherche faite en collaboration doit faire sens aux praticiens et aux praticiennes, elle doit aussi faire sens aux chercheurs et aux chercheuses. Puisque la connaissance pratique par la réflexion sur l'action,

51 La voix des enseignants et des enseignantes est un construit émergeant en recherche interprétative (Shulman, 1986). Sont maintenant investiguées leurs questions, leurs façons d'écrire, leurs conceptions implicites, leurs interprétations du contexte où se déroule leur action, où ils et elles prennent des décisions et enfin les significations qu'ils et elles attachent à leur action de tous les jours.

52 Quand la finalité de l'explicatif cède le pas à la finalité d'un agir communicatif, à une communication ouverte sur une négociation de la pertinence, la description d'une action réfléchie devient une action en soi, une intervention pédagogique (MacDonald, 1988).

53 Celles-ci puisent aux procédés de la recherche-action et de l'approche clinique, aux méthodes ethnographiques, à la méthode historique, à la méthode comparative, à la méthode dialectique. De nouveaux modes de cueillette, d'analyse et d'interprétation des données en résultent.

54 L'examen de différentes perspectives viennent augmenter sa compréhension de ses propres possibilités et compétences dans le contexte de son «life world» professionnel.

55 L'intérêt actuellement manifesté pour l'analyse réflexive rappelle l'importance que Dewey accordait à ce que l'enseignant exerce son jugement.

ses formes de rigueur et les façons de la communiquer ne sont pas celles du modèle scientifique prépondérant[56], s'exerce sur les chercheurs et les chercheuses la pression conjuguée de la pertinence et de la rigueur. L'activité de recherche qui tient compte des représentations des «cochercheurs et cochercheuses», qui fait place à l'imagination méthodologique et qui tente d'expliciter l'implicite, oblige, entre autres, les acteurs et les actrices à s'entendre sur le sens des mots, sur leur dénotation et sur leur connotation, à faire preuve d'ouverture et de critique réciproque, à installer un dispositif pour satisfaire à l'exigence d'objectivation[57]. Décrire des actions, de façon à leur conserver leur fragilité, et conceptualiser l'expérience de l'agent ou de l'agente tout en la gardant vive, passent nécessairement par des connaissances dites molles, sujettes aux différences de langage. Néanmoins, les chercheurs et les chercheuses impliqués sur le terrain commencent à profiter de l'effort contemporain d'approfondissement de la notion de rigueur, cette valeur centrale dans une éthique de la connaissance. Par exemple, il commence à être admis, souligne Petrie (1992), que puissent exister des façons d'arriver à de la connaissance valide, «garantie et autre que celle contenue dans les disciplines» et que la résolution de problèmes pratiques dans la classe puisse ne pas avoir besoin d'une justification disciplinaire «au-dessus et au-delà du succès obtenu dans la classe» (p. 308). La considération que la qualité de la recherche faite en collaboration puisse être appréciée sur «la base du succès dans la résolution d'un problème» est importante, de noter Petrie, pour les mouvements tels ceux du «Teachers as Researchers» (Stenhouse, 1975; Cochran-Smith et Lytle, 1990) et de la connaissance pratique ou «Craft Knowledge»[58] (Clandinin et Connelly, 1985; Shulman, 1987, 1988).

56. Modèle où les connaissances obéissent aux critères de reproductivité, de fidélité, de cohérence et de transmissibilité. (AFIRSE, 344).

57. Le problème de l'expérience vécue et de son objectivation obligent un certain contrôle de l'implication de l'acteur ou de l'actrice et un mode de distanciation de l'expérience doit être trouvé (Lafernière, 1992).

58. C'est dire qu'au fur et à mesure que les voix d'enseignants et d'enseignantes deviennent considérées dans le corpus des connaissances de base de l'enseignement, la visibilité de leur expérience et de leur engagement en tant qu'agents et agentes s'accroît, ainsi que celle de la singularité des contextes de leur pratique d'intervention.

Mais, vu le modèle avec lequel a été régi le développement des connaissances dans l'université d'Amérique depuis toujours, la légitimité des connaissances expérientielles est loin d'être acquise en ce contexte. Par exemple, les chercheurs et les chercheuses qui s'y adonnent courent le risque de se retrouver avec un produit perçu comme pertinent et utilisable sur le plan local mais peu intéressant sur d'autres plans. La question qui revient régulièrement est la suivante : comment surmonter la double contrainte de ne pas trop s'éloigner des préoccupations et des pratiques de terrain tout en poursuivant une carrière universitaire? Vu la mise en cause dont sont aujourd'hui l'objet les méthodologies orthodoxes, ces explorations jouissent cependant d'une certaine tolérance et ce, d'autant plus que les unités universitaires de sciences de l'éducation sont confrontées dans leur capacité collective même de se concevoir comme des écoles professionnelles qui répondent aux besoins des professions de l'éducation.

CONCLUSION

Pour que les professeurs et les professeures soient encouragés à élargir leur notion du «scholarship» et passent à l'effectuation des «transformations»[59] ci-haut évoquées, les tendances montantes repérées devront s'inscrire dans un contexte où seront insérées dans les formations offertes des activités d'apprentissage qui mettront l'accent sur l'intégration. J'ai soutenu que les études qui se rapportent aux sujets, aux objets de connaissance, aux finalités ou aux contextes ne pouvaient véritablement avoir tout leur sens que conceptualisées dans une vision totale et globale de la situation éducative, du contenu et du processus de la production même des connaissances de l'éducation. Et j'ai essayé de montrer qu'à travers les rapports entre les acteurs, se jouait la définition de ces mêmes connaissances, de leurs règles de production et de validité. Considérant la réalité même des programmes et des départements existants, l'interdisciplinarité peut-elle devenir la caractéristique de l'école professionnelle que propose Schön? Critique pour le futur de la formation et de la recherche qui y ont cours est la

59 Expression de Bruno Richard. Faculté des sciences de l'éducation, *Rapport sur la formation fondamentale*, 1989, endos.

conception de la relation entre le théorique et le pratique à laquelle John Dewey nous a jadis conviés.

Dans ce même contexte, se développera un éthos de partenariat. Les unités universitaires d'éducation ont l'obligation de faire une place à la recherche que l'on peut qualifier de professionnelle dans l'univers de la recherche en sciences de l'éducation. Vous aurez compris qu'une formation à l'analyse et à la recherche et une formation pour l'intervention sont tout aussi importantes l'une que l'autre dans ma conception d'une personne compétente dans notre champ[60]. L'amélioration des pratiques pédagogiques et andragogiques requiert la participation avertie des intervenants et des intervenantes sur le terrain et leur compétence en matière d'analyse réflexive et la recherche faite en collaboration devient, dans une conception de l'action qui n'est pas isolée mais concertée et institutionnalisée[61], la voie à emprunter. Les activités de formation continue comme la formation aux deuxième et troisième cycles devront se diversifier dans l'axe théorie-pratique et des politiques de coopération être développées.

Dans ce même contexte, sera reconsidéré le rôle du professeur d'université. Sommés de repenser les paramètres de la vie académique, des administrateurs et des administratrices d'universités nord-américaines trouvent la notion élargie de «scholarship» suggérée par Boyer inspirante pour leur travail d'orientation et de promotion des activités de leurs collègues professeurs et professeures. Cet universitaire invite ses pairs à reconnaître que la connaissance s'acquiert par la recherche, par la synthèse, par la pratique et par l'enseignement.

Dans ce même contexte, sera modifiée la structure de récompense. Bien que la tâche de chacun et chacune puisse avoir ses «saisons», soit ses temps forts de découverte, d'application, d'intégration et d'enseignement et puisqu'elles sont tout aussi importantes les unes que les autres dans l'accomplissement d'une vie de travail à l'université, le

60 De notre habileté à composer, en tant que professeurs ou professeures de sciences de l'éducation, avec la question pratique dépend le futur, spécifique et distinct, de nos unités sur les campus universitaires.

61 La notion d'écologie sociale incite à choisir des objets de recherche importants pour les théoriciens et les théoriciennes, les praticiens et les praticiennes et les preneurs et les preneuses de décision.

système de récompense doit être élargi[62]. Si les standards associés à la promotion deviennent de fait moins restrictifs et moins étroits (Soder, 1990), la situation sera plus viable pour ceux et celles qui, en cette fin de siècle, sont engagés dans le triptyque recherche-formation-pratique de l'éducation.

RÉFÉRENCES

AFIRSE (1990).
Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir. Paris : ANDSHA.

ARDOINO, J. et BERGER, G. (1989).
D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités. Paris : ANDSHA.

ARTAUD, G. (1989).
L'intervention éducative : Au-delà de l'autoritarisme et du laissez-faire. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

ASCD (1991).
Time for Reflection, *48*(6).

AUCC (1992).
Rapport du Groupe de travail sur le rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada.

AVANZINI, G. (1976).
Introduction aux sciences de l'éducation, les orientations de la recherche et le développement des méthodes dans le champ de l'éducation moderne. Toulouse : Privat.

BERLINER, D.C. (1992).
The Science of Psychology and the Practice of Schooling : The One Hundred Year Journey of Educational Psychology. From Interest, to Disdain, to Respect for Practice. American Psychological Association, Educational Psychology Division.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C. et PASSERON (1968).
Le métier de sociologue. Paris : Mouton / Bordas.

BOYER, E. (1990).
Scholarship Reconsidered : Priorities of the Professoriate. Princeton (NJ) : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

CLIFFORD, G.J. (1973).
A History of the Impact of Research on Teaching. *In* Travers, R.M.W. (éd.), *Second Handbook of Research on Teaching* (p. 1-46). Chicago : McNally.

62. L'Association des Universités et Collèges du Canada vient de l'affirmer en juin 1992 et, aux États-Unis, des universités de recherche réputées ont entrepris de modifier leurs critères de promotion.

CLIFFORD, G.J. et GUTHRIE, J.W. (1988).
School : A Brief for Professional Education. Chicago : The University of Chicago Press.

COCHRAN-SMITH, M. (1991).
Reinventing Student Teaching. *Journal of Teacher Education, 42*(2), 104-118.

CONNELLY, F.M. et CLANDININ, D.J. (1985).
Personal and Practical Knowledge and the Modes of Knowing : Relevance for Teaching and Learning. *In* Eisner, E. (éd.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing, Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part 2 (p. 174-198). Chicago : The Université of Chicago Press.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1988).
Le développement du secteur de l'éducation : Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec : Gouvernement du Québec.

DEWEY, J. (1904).
The Relation of Theory to Practice in Education. In *Third Handbook of the National Society for the Scientific Study of Education* (p. 9-30). Chicago : The University of Chicago Press.

DEWEY, J. (1938, 1963).
How we Think. Boston : Heath.

DEWEY, J. (1963).
Experience and Education. New York : Collier Books.

DONNAY, J. et CHARLIER, É. (1990).
Comprendre des situations de formation. Bruxelles : De Bœck.

ELBAZ, F. (1983).
Teacher Thinking, a Study of Practical Knowledge. London : Croom Helms.

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1989).
Rapport du comité sur la formation fondamentale. Québec : Université Laval.

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1992).
Plan directeur 1992-1997. Québec : Université Laval.

FOUCAULT, M. (1979).
Governmentality. *Ideology and Consciousness, 6*, 5-22.

GIDDENS, A. (1987).
La constitution de la société. Paris : PUF.

GOODLAD, J.I. (1987).
Network for Renewal : Goodlad Seeks Stronger School-University Alliances. *Education Week, 6*(25).

GOODLAD, J.I. (1991).
Teachers for our Nation's Schools. San Francisco : Jossey-Bass.

GOODLAD, J.I., SODER, R. et SIROTNIK, A. (1990).
Places where Teachers are Taught. San Francisco : Jossey-Bass.

GOODLAD, J.I., SODER, R. et SIROTNIK, A. (1990).
The Moral Dimensions of Teaching (1st ed.). San Francisco : Jossey-Bass.

GOODLAD, J.I. (1991).
A Study of the Education of Educators : One Year later. *Phi Delta Kappan*, 311-316.

HABERMAS, J. (1973).
Theory and Practice. Boston : Beacon Press.

HANGSEN (1991).
Can Education Become a Science? *Phi Delta Kappan, 72*(9), 689-694.

HOLMES GROUP (1986).
Tomorrow's Teachers : a Report of the Holmes Group. East Lansing (MI) : (501 Erickson Hall, East Lansing 48824-1034).

HOLMES GROUP 1990).
Tomorrow's Schools : a Report of the Holmes Group. East Lansing (MI) (501 Erickson Hall, East Lansing 48824-1034).

HOLMES GROUP (1991).
Toward a Community of Learning. Curriculum Committee.

JUDGE, H. (1982).
American Graduate Schools of Education, a View from Abroad : A Report to the Ford Foundation. New York (NY) : The Foundation.

KENNEDY, M. (1987).
Inexact sciences : Professional Education and the Development of Expertise. East Lansing (MI) : National Center for Research on Teaching Education, Michigan State University.

KUHN, T. (1962)
The Structure of Scientific Revolutions. Chicago : The University of Chicago Press.

LAFERRIÈRE, T. et PARÉ, A. (1982).
La formation et le perfectionnement des enseignants sur le terrain (p. 83-92). L'étude de l'éducation : Canada 1982. Neuvième annuaire de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation.

LAFERRIÈRE, T. (1989).
Présentation de Rosette Côté vice-présidente C.E.Q. *In* Roy, G.-R. (éd.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation. Actes du deuxième congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 27-30). Sherbrooke : Éditions du CRP.

LAFERRIÈRE, T. (1992).
La supervision de thèse comme démarche planifiée de réflexion sur l'action. *Recherche et formation, 12*, 75-100.

GOODLAD, J.I., SODER, R. et SIROTNIK, A. (1990).
The Moral Dimensions of Teaching (1st ed.). San Francisco : Jossey-Bass.

GOODLAD, J.I. (1991).
A Study of the Education of Educators : One Year later. *Phi Delta Kappan*, 311-316.

HABERMAS, J. (1973).
Theory and Practice. Boston : Beacon Press.

HANGSEN (1991).
Can Education Become a Science? *Phi Delta Kappan*, 72(9), 689-694.

HOLMES GROUP (1986).
Tomorrow's Teachers : a Report of the Holmes Group. East Lansing (MI) : (501 Erickson Hall, East Lansing 48824-1034).

HOLMES GROUP 1990).
Tomorrow's Schools : a Report of the Holmes Group. East Lansing (MI) : (501 Erickson Hall, East Lansing 48824-1034).

HOLMES GROUP (1991).
Toward a Community of Learning. Curriculum Committee.

JUDGE, H. (1982).
American Graduate Schools of Education, a View from Abroad : A Report to the Ford Foundation. New York (NY) : The Foundation.

KENNEDY, M. (1987).
Inexact sciences : Professional Education and the Development of Expertise. East Lansing (MI) : National Center for Research on Teaching Education, Michigan State University.

KUHN, T. (1962)
The Structure of Scientific Revolutions. Chicago : The University of Chicago Press.

LAFERRIÈRE, T. et PARÉ, A. (1982).
La formation et le perfectionnement des enseignants sur le terrain (p. 83-92). L'étude de l'éducation : Canada 1982. Neuvième annuaire de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation.

LAFERRIÈRE, T. (1989).
Présentation de Rosette Côté vice-présidente C.E.Q. *In* Roy, G.-R. (éd.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation. Actes du deuxième congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 27-30). Sherbrooke : Éditions du CRP.

LAFERRIÈRE, T. (1992).
La supervision de thèse comme démarche planifiée de réflexion sur l'action. *Recherche et formation, 12*, 75-100.

LAROCHELLE, M. et DÉSAUTELS, J. (1990).
Pour une contribution au renouvellement des pratiques d'enseignement des sciences : la stratégie du dérangement épistémologique (rapport de recherche). Ottawa : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

LEVIN, R.A. (1990).
Recurring Themes and Variations. *In* Goodlad, J.I., Soder, R. et Sirotnik, K.A. (éd.), *Places Where Teachers Are Taught*. San Francisco : Jossey Bass.

LEWIN, K. (1951).
Field Theory in Social Sciences : Selected Theoritical Papers (1re éd.). New York : Harper.

MACDONALD, J.P. (1988).
The Emergence of the Teacher's Voice : Implications for the New Reform. *Teachers College Record, 89*(4), 471-486.

PAQUET, G. *et al.* (1991).
Le management en crise. Pour une formation proche de l'action. Paris : Economica.

PETRIE, H.G. (1992).
Interdisciplinary Education : Are We Faced With Insurmontable Opportunities? *Review of Research in Education, 18*, 299-333.

RICŒUR, P. (1990).
L'homme agissant : décrire, raconter, prescrire. Communication présentée lors du neuvième colloque international sur l'étude de l'expérience humaine. Québec : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

ROTH, R.A. (1992).
Action in Teacher Education.

ROY, J.A. (1989).
Recherche, enseignement et enseignant. *Revue des sciences de l'éducation, XV*(1), 103-122.

RUSSELL, T. et MUNBY, H. (1992).
Teachers and Teaching : From Classrooms to Reflection. New York : The Falmer Press.

SALZ, A. (1992).
Brother, Can You Paradigm? Quantum Mechanics and the First Grade Reading Test. *Theory Into Practice, 31*(2), 107-115.

ST-ARNAUD, Y. (1988).
L'action efficace (8e édition). Département de psychologie, Université de Sherbrooke.

ST-ARNAUD, Y. (1992).
Un nouveau discours de la méthode. *Recherche et formation, 11*, 9-31.

SCHON, D. et ARGYRIS, C. (1974).
Theory into Practice : Increasing Professional Effectiveness. San Francisco : Jossey Bass.

SCHÖN, D. (1983).
The Reflective Practitioner. New York : Basic Books.

SCHÖN, D. (1987).
Educating the Reflective Practitioner. San Francisco : Jossey Bass.

SCHÖN, D. (1992).
The Theory of Inquiry : Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry, 22*(2), 119-139.

SCHUCK, R.F. et HAGGERSON, N. (1991).
Astride a Starwave : A Quantum Perspective on the Discipline of Education. *Action in Teacher Education, 13*(1), 57-63.

SCHWABB, J. (1978).
Part III : On Curriculum Building. *In* Westbury, I. et Wilkof, N.J. (éd.), *Science, Curriculum and Liberal Education*. Chicago : University of Chicago Press.

SHULMAN, L.S. (1986).
Those who Understand : Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher, 15*, 4-14.

SHULMAN, L.S. (1987).
Knowledge ans Teaching : Foundations for the New Reform. *Harvard Educational Review, 57*, 1-22.

SHULMAN, L.S. (1988).
The Dangers of Dichotomous Thinking in Education. *In* Grimmett, P.P. et Erickson, G.L. (éd.), *Reflection in Teacher Education* (p. 31-38). New York and London : Teachers College Press.

STENHOUSE, L.A. (1975).
An Introduction to Curriculum Research and Development. London : Heinemann.

TOULMIN, S. (1990).
Cosmopolis. The Hidden Agenda of Modernity. New York : The Free Press.

TOURAINE, A. (1984).
Le retour de l'acteur : essai de sociologie. Paris : Fayard.

VAN DER MAREN, J.-M. (1989).
Les savoirs et la recherche pour l'éducation. *In* Roy, G.-R. (éd.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation. Actes du deuxième congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 1023-1032). Sherbrooke : Éditions du CRP.

VAN MANEN, M. (1977).
Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry, 6*(3), 205-228.

VAN MANEN, M. (1990).
Beyond Assumptions : Shifting the Limits of Action Research. *Theory into Practice, 29*(3), 152-157.

VAN MANEN, M. (1992).
The Tact of Teaching, The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. London : The University of Western Ontario, The Althouse Press.

WATSON, D. (1992).
The Changing Shape of Professional Education. *In* Bines, H. et Watson, D. (éd.), *Developing Professional Education* (p. 1-10). Buckingham : Open University Press.

ZEICHNER, K.M. et TABACHNICK, B.R. (1985).
The Development of Teachers Perspectives : Social Strategies and Institutional Control in the Socialization of Teachers. *Journal of Education for Teaching, 11*(1), 1-25.

HUITIÈME CHAPITRE

GUIDE MÉTHODOLOGIQUE POUR CONCEPTUALISER UN MODÈLE D'INTERVENTION

YVES SAINT-ARNAUD
Université de Sherbrooke

INTRODUCTION

Depuis le début des années quatre-vingt, j'ai constaté, comme plusieurs autres praticiens chercheurs (Argyris, 1980; Kilmann *et al.*, 1983; Schön, 1983), que la science appliquée traditionnelle ne peut fournir aux professionnels de l'intervention psychosociale des réponses satisfaisantes à plusieurs des questions qu'ils se posent dans le feu de l'action. J'ai découvert en même temps une alternative : grâce à un séjour à l'Université Harvard, à l'occasion d'une année sabbatique, j'ai pu maîtriser les méthodes de la science-action en travaillant avec Argyris et Schön (MIT), les initiateurs de cette approche originale.

C'est dans cette perspective de science-action qu'en septembre 1991, j'ai proposé à un intervenant québécois un projet de recherche conçu selon les principes de la science-action. Nous nous sommes rencontrés une journée par semaine pendant environ trente semaines. L'intervenant avait obtenu la collaboration de plusieurs de ses clients; ceux-ci ont accepté l'enregistrement sur vidéocassettes de leurs rencontres et même, dans certains cas, ma présence comme observateur. Certains d'entre eux ont aussi participé à des entrevues et, parfois, ils ont visionné avec nous les enregistrements audiovisuels pour les commenter. À partir du matériel ainsi recueilli, l'intervenant réfléchissait sur sa pratique pendant que, de mon côté, je cherchais à dégager les paramètres de son mode d'intervention. Cette recherche comportait donc deux volets : un sur le plan du contenu et l'autre sur le plan méthodologique.

Sur le plan du contenu, la recherche était sous la responsabilité de l'intervenant et devait lui permettre de conceptualiser son modèle d'intervention. Cet intervenant se nomme Yvan Joly; il est psychologue et utilise une méthode d'éducation somatique dite de Feldenkrais, du nom du praticien chercheur qui a créé cette méthode. Son intérêt pour le projet

est double : d'une part, après plus de dix ans d'expérience comme praticien du Feldenkrais et formateur dans plusieurs programmes internationaux, il est intéressé à développer et à perfectionner son mode personnel d'intervention; d'autre part, il est sur le point de créer, au Québec, sa propre école de formation à la pratique Feldenkrais; il est persuadé que de mettre en mots ce qu'il fait l'aidera dans sa tâche de formateur.

Pendant que le praticien réfléchissait sur sa pratique, j'agissais comme conseiller méthodologique : mon objectif personnel, comme cochercheur, était de produire, de valider dans l'action, puis de généraliser une sorte de guide méthodologique destiné à aider n'importe quel intervenant à conceptualiser son modèle d'intervention. C'est ce deuxième volet qui fait l'objet du présent document. Une première partie présentera l'option épistémologique qui est à l'origine de cette recherche; une seconde, la plus considérable, expliquera la structure théorique du guide méthodologique que j'ai produit; une troisième partie présentera le canevas d'entrevue qui s'est élaboré tout au long des échanges entre Yvan Joly et moi-même, canevas qui est proposé comme instrument pour aider un praticien à conceptualiser son modèle personnel d'intervention.

1. L'OPTION ÉPISTÉMOLOGIQUE

Sur le plan méthodologique, l'idée à l'origine de la recherche était la suivante : tout intervenant d'expérience possède, implicitement, un modèle d'intervention qui lui est propre. Cette idée, elle s'est d'abord nourrie des travaux d'Argyris et de Schön, puis elle s'est développée progressivement, au cours des dix dernières années, à mesure que j'aidais des praticiens de toutes sortes à devenir plus efficaces dans leur action. Elle germait en dépit du fait que les praticiens, aussi originaux soient-ils dans leurs interventions, n'ont ordinairement pas les mots pour dire adéquatement ce qu'ils font. L'objectif de la recherche était de contribuer à combler cette lacune.

L'intervention est considérée comme un système de traitement d'information. L'intervenant a développé, au cours de sa formation et à partir de son expérience professionnelle, un savoir, un savoir-être et un savoir-faire qui lui permettent de traiter des milliers de données pour définir une situation particulière, analyser cette situation, établir un plan

d'intervention et le réaliser. Pour traiter ces données dans un temps relativement court, l'intervenant utilise un ensemble de catégories mentales, de règles du jeu et de principes d'action qui constituent en quelque sorte un modèle[1] d'intervention.

Dans le domaine de l'intervention auprès de personnes ou auprès de groupes, la diversité des modèles est illimitée. La personnalité de l'intervenant est un facteur tellement déterminant dans un processus d'intervention qu'on n'hésite pas à dire que l'efficacité du praticien, après quelques années d'expérience professionnelle, est directement reliée à sa capacité d'intégrer son expérience et de la traduire en action; dès lors, il dispose implicitement, avant même de pouvoir le conceptualiser, d'un modèle qui lui est propre. Certes, on peut établir des points communs à tous les intervenants, comme la présente recherche tente de le faire; de plus, certains intervenants qui appartiennent à une même discipline, à une même école de pensée ou qui partagent une même approche se ressemblent dans leur façon d'intervenir; mais, en définitive, une analyse détaillée de l'intervention démontre que l'idiosyncrasie est la règle de base : chacun est unique dans sa façon d'intervenir.

L'histoire de l'intervention, surtout dans le domaine de la psychologie, révèle un type de développement scientifique original. Les modèles d'intervention se créent dans l'action avant que la recherche scientifique contrôlée ne puisse intervenir pour les analyser et pour les raffiner. Voici le scénario typique : un intervenant réussit à conceptualiser et à diffuser un modèle d'intervention qu'il a construit dans l'action, par essais et erreurs. D'autres intervenants s'en inspirent et leur propre pratique en est influencée; ils en assurent pour ainsi dire la validité pratique. Le modèle fait ensuite l'objet de recherches scientifiques lorsqu'il est adopté par des formateurs chargés de créer et de transmettre une tradition d'intervention. Enfin, les jeunes professionnels qui se sont mis à l'école de leurs aînés intègrent en partie le modèle qu'on leur a enseigné; mais ils le déforment aussi et le transforment en fonction de leur propre personnalité et en fonction des situations qu'ils rencontrent dans leur pratique professionnelle.

---

[1] Le mot modèle doit être compris dans le sens scientifique courant, défini ainsi dans le dictionnaire Robert : «représentation simplifiée d'un processus, d'un système».

Le guide méthodologique présenté ici repose sur un principe qui peut s'exprimer en altérant les célèbres alexandrins de Boileau : «Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément». Dans le domaine de l'intervention, le guide méthodologique repose sur le principe suivant : «Ce qui s'accomplit bien s'énonce clairement et l'action qui s'ensuit a meilleur rendement».

Est-ce là un principe qu'on peut généraliser? Conceptualiser son action fait-il partie des bonnes choses? Il semble que certains professionnels préfèrent une action intuitive et spontanée; d'autres craignent qu'un effort de conceptualisation nuise à leur efficacité. Doit-on voir dans cette crainte une simple résistance à découvrir des aspects de leurs interventions qu'ils préfèrent laisser dans l'ombre? Doit-on attribuer plutôt cette réaction uniquement à de mauvaises expériences antérieures de conceptualisation? Ou, au contraire, l'allergie de certains professionnels face à toute conceptualisation formelle est-elle l'indice que le principe qui relie efficacité et conceptualisation n'est pas aussi universel qu'on le croit dans les milieux académiques? L'utilisation du guide et les réactions qu'il suscitera contribueront peut être à trouver quelques réponses à ces questions et à préciser le rôle de la conceptualisation dans le développement de l'efficacité professionnelle.

2. LES COMPOSANTES DU MÉTAMODÈLE

Le guide invite l'intervenant qui veut conceptualiser sa pratique à considérer six aspects de ses interventions. En bref, il constitue une sorte de métamodèle, présumant qu'au delà des particularités de chaque discipline et de chaque intervention il est impossible d'intervenir sans tenir compte des six éléments qui suivent.

2.1 Le cadre d'analyse

Tout intervenant utilise un ensemble de normes et de valeurs à partir desquelles il porte des jugements – personnels, culturels ou professionnels – sur 1) l'individu ou le groupe auprès duquel il intervient, désigné comme le bénéficiaire de l'intervention; 2) la situation qui a donné lieu à l'intervention et; 3) le rapport entre le bénéficiaire et la situation; cet ensemble de normes et de valeurs sera désigné comme le cadre d'analyse de l'intervenant.

L'expérience de la vie et la réflexion faite sur le phénomène humain en général ou sur des situations particulières amènent l'intervenant à se donner des catégories mentales qui servent à formuler rapidement des jugements sur les trois éléments suivants : l'interlocuteur en tant que personne ou en tant que bénéficiaire, la situation qui a conduit à l'intervention et le rapport entre le bénéficiaire et cette situation.

La culture de l'intervention ayant développé une norme de «non jugement», plusieurs intervenants trouveront sans doute difficile de conceptualiser cette dimension de leur modèle. Une clarification s'impose donc, au point de départ, pour dissiper l'ambiguité de cette norme. Précisons que le terme jugement a plusieurs sens : il désigne tantôt la formulation d'une opinion favorable ou défavorable à l'égard d'un événement ou d'une personne et tantôt une activité mentale qui contribue au processus de la connaissance. Dans ce dernier sens, il n'est pas possible de ne pas juger; le jugement est naturel; il permet à une personne de se situer rapidement face à un événement ou face à une autre personne. Lorsqu'on demande à un intervenant de «ne pas juger», on l'invite à s'abstenir de formuler des opinions personnelles qui seraient reçues comme des approbations ou des blâmes par son interlocuteur. La principale raison est que, dans le cadre d'une intervention, on cherche habituellement à favoriser l'autonomie du bénéficiaire, celui-ci étant perçu compétent pour définir son propre système de valeurs et pour agir en fonction de ses propres jugements.

L'absence de jugement personnel est cependant compatible avec des jugements de réalité qui portent sur des faits. On décide, par exemple, de la responsabilité légale d'une personne en jugeant que tel événement est la conséquence d'une action de cette personne sans pour autant se prononcer sur l'aspect moral de cette action.

L'intervenant est aussi amené à porter des jugements professionnels sous forme de diagnostics ou de pronostics, basés sur les connaissances qu'il a des processus biologiques, psychologiques ou sociologiques en cause. Un jugement professionnel devrait normalement pouvoir se formuler sans que la personne ne se sente jugée en tant que personne ni blâmée pour ses actions. On peut conclure, par exemple, à la suite

d'un examen psychologique, que telle personne n'a pas les aptitudes pour telle ou telle tâche sans reprocher à cette personne un manque objectif de compétence. À la suite d'une analyse psychosociale, on peut aussi conclure que telle entreprise est vouée à l'échec sans pour autant culpabiliser qui que ce soit.

Une autre ambiguïté que véhicule la directive «ne pas juger» consiste à traiter de la même façon les jugements qu'on porte privément sur une personne ou sur une situation et les jugements que l'on manifeste directement ou indirectement dans la communication. Carl Rogers (1979), un des spécialistes qui a le plus prôné l'attitude de non jugement, parle de considération positive inconditionnelle à l'égard du client; mais il invite, par ailleurs, l'intervenant à s'ouvrir à son expérience et à laisser émerger dans son champ de conscience toutes les réactions qu'il peut vivre face à son interlocuteur : cela inclut les jugements personnels et professionnels. Tout en visant à «ne pas juger», l'intervenant peut vivre des réactions personnelles négatives face à un client et porter privément des jugements personnels sur celui-ci. Ce que Rogers et les spécialistes de la communication proposent, ce n'est pas de nier ni d'inhiber de tels jugements, mais plutôt d'en prendre suffisamment conscience pour éviter de les communiquer à son insu. Le jugement, y compris le jugement personnel, étant un processus naturel et spontané, il serait imprudent de le combattre. Paradoxalement, on peut prédire que l'intervenant désireux de «ne pas juger» y parviendra plus facilement s'il conceptualise son cadre d'analyse et prend conscience des jugements qu'il formule spontanément.

L'intervenant qui désire agir consciemment pourra progressivement définir les catégories biologiques, psychologiques, sociologiques ou morales qu'il utilise pour formuler ses jugements. Le schéma de la figure 1 illustre, en toile de fond, le cadre d'analyse qui alimente les jugements sur le bénéficiaire, sur la situation qui a conduit à l'intervention et sur le rapport entre le bénéficiaire et la situation.

2.1.1 Les jugements sur le bénéficiaire

Le premier élément du cadre d'analyse est l'ensemble des catégories que l'intervenant utilise pour formuler des jugements sur le bénéficiaire, soit en tant que personne, soit en tant que bénéficiaire de l'intervention.

Sur le plan personnel, même si l'intervenant vise à communiquer un degré de considération élevé à ses interlocuteurs, il a avantage à nommer les aspects que spontanément il approuve ou désapprouve, ne serait-ce que pour mieux contrôler les effets négatifs de ces jugements spontanés. La meilleure façon d'arriver à formuler cette partie de son cadre d'analyse est de partir de la réaction subjective que l'on éprouve spontanément face à une personne – sympathie ou antipathie – et de tenter progressivement de rattacher cette réaction à des comportements précis.

Sur le plan professionnel, il y a avantage également à identifier ce qui est à l'origine du jugement que l'on formule lorsque qu'on se dit à soi-même ou lorsqu'on confie à un collègue : c'est un bon client. Inversement, qu'est-ce qu'un mauvais client? Qu'est-ce que l'on attend implicitement d'un bénéficiaire?

2.1.2 Les jugements sur la situation

Les situations qui ont conduit à l'intervention sont aussi interprétées à travers le cadre d'analyse de l'intervenant. Si celui-ci est ouvert aux jugements spontanés qui se formulent en lui, il pourra identifier des situations qu'il considère, par exemple, comme idiotes, niaises, critiques, dangereuses, luxueuses, désespérées, insolubles, stimulantes, futiles, passagères, chroniques, etc.

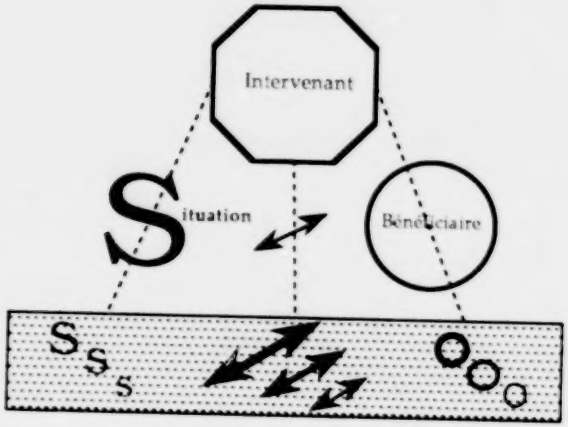


Figure 1 – Cadre d'analyse

Les catégories utilisées pour classifier les situations peuvent être codifiées dans un cadre théorique, développé dans le contexte d'une tradition professionnelle ou d'une discipline scientifique; c'est le cas du diagnostic médical, psychologique ou organisationnel. Parfois, elles résultent de politiques institutionnelles : tel organisme a décidé, par exemple, de traiter en priorité tel genre de situations et de placer sur une liste d'attente les personnes dont la situation n'est pas jugée aussi urgente.

Enfin, les valeurs personnelles de l'intervenant peuvent aussi contribuer aux jugements que celui-ci porte sur les situations : par exemple, tel consultant refusera de travailler pour des multinationales dont il n'approuve pas les objectifs ou tel psychothérapeute décidera de ne pas traiter un type de problème non résolu pour lui-même.

2.1.3 Les jugements sur le rapport bénéficiaire/situation

Une autre partie des jugements que formule spontanément l'intervenant peut porter sur le rapport entre le bénéficiaire et la situation qui a conduit à l'intervention.

L'intervenant évalue souvent le degré de responsabilité du bénéficiaire par rapport à la situation; tel conseiller, par exemple, considère que toute femme violée est au fond complice de l'agressivité sexuelle qu'elle a subie; ou tel médecin attribue hâtivement à la négligence du patient les symptômes dont il souffre. À l'inverse, certains intervenants minimisent *a priori* la responsabilité du bénéficiaire par rapport à sa situation, allant, par exemple, jusqu'à nier toute responsabilité personnelle chez un délinquant en raison d'un passé familial difficile.

L'attitude du bénéficiaire face à la situation constitue un autre objet d'évaluation dans le cadre de la relation bénéficiaire/situation. L'infirmière, par exemple, qui entend un patient se plaindre de douleurs va-t-elle le croire *a priori*, mettre en doute spontanément la réalité de la douleur ou se donner des critères pour évaluer le rapport entre le patient et la situation? Le professionnel va-t-il spontanément endosser, considérer ou ignorer l'évaluation qu'un bénéficiaire fait de sa propre situation? L'examen de cette partie du cadre d'analyse qu'on utilise peut aider grandement à la définition des champs de compétence dont il sera question dans la prochaine section.

2.2 La structure de la relation

> Tout intervenant structure, implicitement ou explicitement, la relation qui s'établit entre lui-même et le bénéficiaire de l'intervention.

La structure de la relation que l'intervenant établit avec le bénéficiaire peut se définir en fonction du degré de compétence que l'intervenant attribue au bénéficiaire par rapport à l'intervention et en fonction du degré de contrôle que l'intervenant exerce sur l'intervention.

La figure 2 illustre trois types de structures définies en mettant respectivement en abscisse et en ordonnée les deux facteurs mentionnés ci-haut. Chaque structure est représentée par un schéma qui comprend trois éléments : un octogone qui représente l'intervenant (I), un cercle qui représente le bénéficiaire (B) et un rectangle qui désigne le but de l'intervention. Les flèches qui relient les partenaires au but déterminent la relation de chacun au but visé par l'intervention : une flèche en trait

pointillé signifie que le but est déterminé par le partenaire qui est à l'origine de la flèche mais que ce but ne peut être atteint sans une action de l'autre partenaire, cette action étant symbolisée par une flèche en trait plein. Lorsqu'une flèche apparaît entre les deux partenaires, elle signifie que le partenaire qui est à l'origine de la flèche doit influencer son vis-à-vis pour que le but visé soit atteint. Le recouvrement partiel des figures signifie qu'il y a dépendance réciproque ou interdépendance des partenaires par rapport à l'atteinte du but visé et que l'influence va dans les deux sens; le but est défini conjointement et l'action concertée des deux partenaires est requise pour que le but soit atteint.

Ce système de coordonnées permet de définir trois structures de base et pourrait éventuellement conduire à la découverte de structures intermédiaires en faisant varier les facteurs représentés par les deux axes du graphique.

2.2.1 La structure de pression

La structure qui est représentée en bas et à gauche de la figure 2 est désignée comme une structure de pression. Elle s'établit naturellement lorsque l'intervenant exerce un contrôle maximal sur l'intervention alors que l'interlocuteur a peu ou pas de compétence par rapport à cette intervention. Celui-ci est perçu comme un exécutant qui doit suivre les directives ou les orientations de l'intervenant.

Il s'agit souvent de situations où l'intervenant prend l'initiative de la relation pour s'acquitter d'un mandat qui lui est confié par un tiers en fonction d'un but qui offre peu ou pas d'attrait pour l'interlocuteur. Le terme bénéficiaire est même inexact dans certains cas, lorsque, par exemple, un inspecteur intervient auprès d'une personne pour faire respecter un règlement quelconque.

Même lorsque l'interlocuteur est le bénéficiaire, par exemple l'enfant auprès duquel on intervient pour éviter qu'il soit maltraité, la compétence de celui-ci par rapport à l'intervention peut être faible en raison de la dépendance affective qui le lie aux personnes dont on veut le protéger.

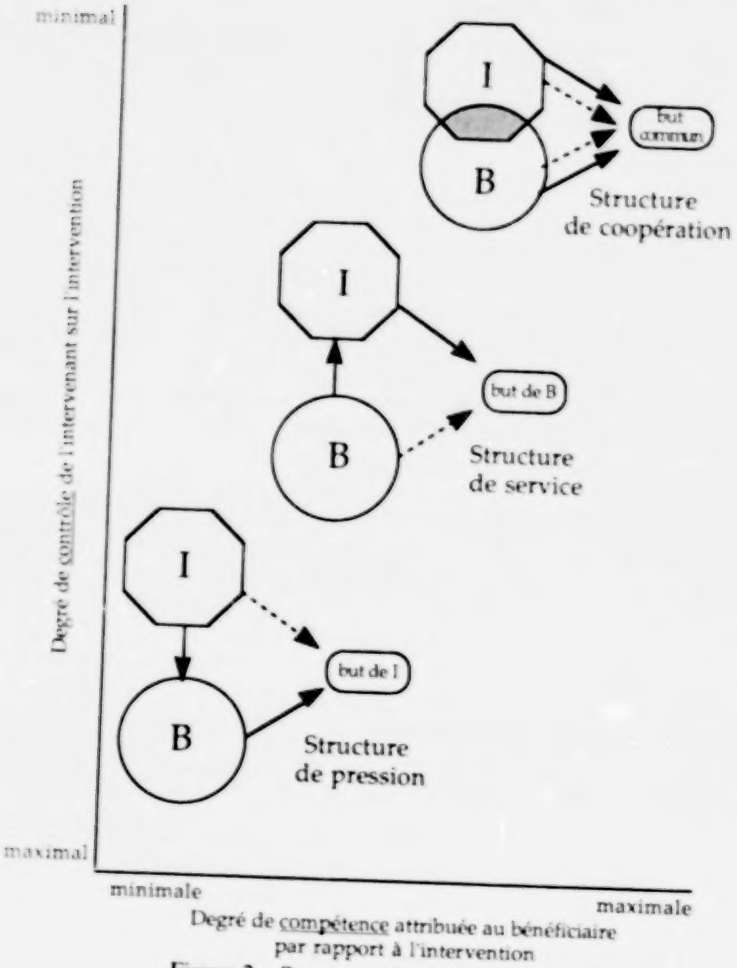


Figure 2 – Structures de relation

Un agent de probation qui intervient auprès d'une personne que le juge a obligée à rencontrer ce professionnel, comme alternative à la prison, sera en présence d'un bénéficiaire réticent et il en résultera facilement une structure de pression : le but de l'intervention est la réinser-

tion sociale et les deux partenaires sont liés par la sentence de la cour; c'est l'intervenant qui devient le gardien du but à atteindre, mais le but ne peut être atteint sans que le bénéficiaire n'accepte de se soumettre aux prescriptions de la cour.

Certains éducateurs qui interviennent auprès d'individus qui retournent aux études à la suite d'impératifs financiers ou sociaux se retrouvent souvent, malgré eux, dans une structure de pression alors que leur formation les a préparés à travailler dans une structure où la compétence et la motivation du bénéficiaire sont plus élevées. Leur étudiant agit comme s'il n'avait aucune compétence ni aucune motivation pour apprendre la matière du cours; en conséquence, on se retrouve dans une structure de pression : l'intervenant détermine le niveau d'apprentissage visé, puis exerce un contrôle unilatéral en demandant à son «bénéficiaire» d'exécuter une série d'exercices pédagogiques.

Une autre situation type qui entraîne une structure de pression est l'action d'un militant. Pour atteindre le but fixé par lui ou par le groupe dont il fait partie (secte, exécutif syndical, groupe de pression), celui-ci utilise des stratégies pour obtenir que d'autres personnes posent les gestes qui permettront d'atteindre le but visé; par exemple, tel militant syndical cherchera à convaincre les membres d'un syndicat de descendre dans la rue pour faire pression sur la partie patronale et obtenir la signature d'un contrat de travail intéressant.

2.2.2 La structure de service

La seconde catégorie décrit la relation professionnel-client typique; elle est située au centre de chacun des axes du graphique de la figure 2; elle est désignée comme une structure de service. Le bénéficiaire est compétent pour déterminer le but de l'intervention, mais une autre personne, un professionnel formé pour le genre d'intervention requis, doit agir pour que le but soit atteint. L'intervenant n'est plus le seul à contrôler le processus de l'intervention; il doit tenir compte des contraintes que lui impose le bénéficiaire. Ordinairement, c'est celui-ci qui prend l'initiative de la relation en faisant appel aux services de l'intervenant dont il devient le bénéficiaire. À l'inverse de ce qui se produit

tion sociale et les deux partenaires sont liés par la sentence de la cour; c'est l'intervenant qui devient le gardien du but à atteindre, mais le but ne peut être atteint sans que le bénéficiaire n'accepte de se soumettre aux prescriptions de la cour.

Certains éducateurs qui interviennent auprès d'individus qui retournent aux études à la suite d'impératifs financiers ou sociaux se retrouvent souvent, malgré eux, dans une structure de pression alors que leur formation les a préparés à travailler dans une structure où la compétence et la motivation du bénéficiaire sont plus élevées. Leur étudiant agit comme s'il n'avait aucune compétence ni aucune motivation pour apprendre la matière du cours; en conséquence, on se retrouve dans une structure de pression : l'intervenant détermine le niveau d'apprentissage visé, puis exerce un contrôle unilatéral en demandant à son «bénéficiaire» d'exécuter une série d'exercices pédagogiques.

Une autre situation type qui entraîne une structure de pression est l'action d'un militant. Pour atteindre le but fixé par lui ou par le groupe dont il fait partie (secte, exécutif syndical, groupe de pression), celui-ci utilise des stratégies pour obtenir que d'autres personnes posent les gestes qui permettront d'atteindre le but visé; par exemple, tel militant syndical cherchera à convaincre les membres d'un syndicat de descendre dans la rue pour faire pression sur la partie patronale et obtenir la signature d'un contrat de travail intéressant.

2.2.2 La structure de service

La seconde catégorie décrit la relation professionnel-client typique; elle est située au centre de chacun des axes du graphique de la figure 2; elle est désignée comme une structure de service. Le bénéficiaire est compétent pour déterminer le but de l'intervention, mais une autre personne, un professionnel formé pour le genre d'intervention requis, doit agir pour que le but soit atteint. L'intervenant n'est plus le seul à contrôler le processus de l'intervention; il doit tenir compte des contraintes que lui impose le bénéficiaire. Ordinairement, c'est celui-ci qui prend l'initiative de la relation en faisant appel aux services de l'intervenant dont il devient le bénéficiaire. À l'inverse de ce qui se produit

dans une structure de pression, c'est le professionnel qui est ici dans une position d'exécutant. Le bénéficiaire, pour sa part, a besoin de la compétence de l'intervenant pour atteindre un but qu'il s'est fixé.

Le client de l'avocat, par exemple, qui veut obtenir le règlement d'un divorce fixe le but de l'intervention mais c'est surtout l'action du professionnel qui permettra d'atteindre ce but. L'intervenant peut parfois influencer le bénéficiaire et l'amener à modifier le but visé, s'il trouve celui-ci irréaliste, mais, en toute éventualité, c'est le bénéficiaire qui a le pouvoir de décider de poursuivre ou non l'intervention. Le contrôle est donc partagé : l'intervenant exerce un contrôle sur le processus même de l'intervention sous l'influence du bénéficiaire qui contrôle le but visé et la poursuite de l'intervention.

Le médecin, le psychologue et la plupart des professionnels de la santé se retrouvent, eux aussi, dans une structure de service mais il y a une particularité : le but à atteindre, la guérison, le soulagement d'un symptôme, le changement d'un comportement, n'est pas extérieur au bénéficiaire. Plusieurs intervenants croient que, dans une telle situation, il y a avantage à intervenir dans une structure de coopération.

2.2.3 La structure de coopération

Le troisième schéma qui apparaît en haut à droite de la figure 2 représente une troisième catégorie désignée comme une structure de coopération. La compétence du bénéficiaire est très élevée et le contrôle unilatéral fait place à un contrôle bilatéral qui s'exerce autant sur le processus de l'intervention que sur le but à atteindre. Aucun des partenaires n'est perçu comme un exécutant.

Plusieurs professionnels privilégient cette structure puisqu'elle permet d'obtenir de meilleurs résultats que la simple structure de service où le bénéficiaire est passif. C'est le cas, par exemple, de la relation qui s'établit entre un architecte et un client qui entreprennent de construire ensemble une maison qui réponde aux besoins du client. On peut comparer la structure de service au «prêt à porter», au catalogue des maisons usinées qu'on met à la disposition du client, et la structure

coopérative au «sur mesure», à la maison construite en fonction des particularités du client.

C'est le cas également des intervenants dans le domaine de la santé et des services sociaux : on cherche à structurer des relations où le bénéficiaire participe activement au processus même de l'intervention. C'est du moins ce qu'affirme la théorie professée par les professionnels. On sait, depuis les travaux d'Argyris et Schön (1974) que plusieurs facteurs empêchent les professionnels d'agir en fonction de la structure qu'ils privilégient théoriquement. La définition qui suit de la relation coopérative permettra aux intervenants d'en évaluer la pertinence et le réalisme.

Une relation coopérative est possible lorsque les trois conditions suivantes sont réunies.

Première condition. – Les partenaires dans la poursuite d'un but commun. Pour qu'il y ait coopération entre deux partenaires, il faut d'abord qu'il y ait un but commun, que les deux partenaires visent substantiellement la même chose. Que l'initiative de la relation vienne du bénéficiaire ou de l'intervenant, le but est toujours discuté et déterminé conjointement. Il fait l'objet d'un contrat implicite ou explicite entre l'intervenant et le bénéficiaire. Le contrat qui s'établit entre l'architecte et son client, par exemple, définira le type de maison visé, ses dimensions approximatives, le budget disponible, etc.

Deuxième condition. – Les partenaires se reconnaissent mutuellement un champ de compétence par rapport au but visé. Lorsqu'on parle de compétence, on pense spontanément à l'intervenant qui est consulté à titre d'expert dans un domaine particulier. Dans une structure de coopération, l'intervenant considère que le bénéficiaire a, lui aussi, un champ de compétence par rapport à l'intervention. L'intervenant peut se poser la question suivante pour déterminer s'il y a matière à coopération : «Est-ce que j'ai besoin de la compétence du bénéficiaire pour atteindre le but visé?» Si la réponse est non, il est peu probable que la coopération soit possible.

Dans l'exemple de l'architecte, celui-ci pourrait offrir deux types de relations à son client à travers la question suivante : «Voulez-vous que je vous construise une maison ou voulez-vous que nous la construisions ensemble?» La deuxième possibilité fait appel à un champ de compétence du client qui participera à toutes les décisions concernant, par exemple, les rapports entre les pièces, les types de matériaux, la fenestration, le revêtement extérieur, etc.

Troisième condition. – Il y a un équilibre du pouvoir, chacun exerçant une influence sur son partenaire en fonction de son champ de compétence. Plus les partenaires d'une relation se perçoivent mutuellement compétents, plus ils acceptent de s'influencer : leurs intérêts convergent et ils ont besoin l'un de l'autre pour atteindre le but visé. La dernière condition pour maintenir une structure de coopération consiste à partager l'influence en fonction de trois champs de compétence : un champ de compétence exclusif de l'intervenant, un champ de compétence exclusif du bénéficiaire et un champ de compétence partagé. Le champ de compétence partagé est représenté dans le schéma de la figure 2 par la partie ombragée où les deux figures se recouvrent. L'ampleur du recouvrement peut varier selon les cas.

Dans le cas de l'architecte, le champ de compétence partagé portera sur les décisions qu'aucun des partenaires ne peut prendre seul; par exemple, le choix d'un matériau nécessitera que l'architecte présente un inventaire des possibilités et que le client détermine ce qui répond le mieux à ses besoins, compte tenu de ses priorités et de son budget. Le champ de compétence exclusif de l'architecte sera de traduire les idées qui auront été retenues dans une structure sécuritaire et harmonieuse qui tienne compte des spécifications des matériaux utilisés. Le champ de compétence exclusif du client sera d'évaluer si les esquisses et les plans de l'architecte répondent à ses besoins.

Une fois les champs de compétence définis, la structure de coopération est maintenue dans la mesure où chacun évite de faire de l'ingérence dans le champ de compétence exclusif de son partenaire; dans la mesure aussi où chacun protège son propre champ de compétence exclusif, évitant d'être complice d'une ingérence que son interlocuteur

pourrait commettre, consciemment ou inconsciemment. On parle d'ingérence lorsqu'un des partenaires ne respecte pas le champ de compétence de l'autre et de complicité avec l'ingérence lorsqu'un des partenaires accepte ou encourage l'ingérence de l'autre. Pour toute décision qui relève d'un champ de compétence exclusif, l'équilibre du pouvoir est réalisé lorsqu'il n'y a ni ingérence ni complicité avec l'ingérence. Pour toute décision qui relève d'un champ de compétence partagé, l'équilibre du pouvoir est réalisé lorsque chacun cherche le consensus, plutôt que d'imposer son point de vue ou de contrôler la situation de façon unilatérale. Cela suppose que l'on donne à son interlocuteur le droit à la divergence et que l'on considère les idées différentes des siennes plutôt que de les combattre *a priori*.

Dans l'exemple déjà cité, l'architecte ferait de l'ingérence s'il tentait de modifier les habitudes de vie du client en fonction de ses propres normes esthétiques. Le client qui cesserait de critiquer les plans proposés, en fonction de ses besoins, serait complice d'une telle ingérence. Inversement, le client qui tenterait d'imposer à l'architecte des idées incompatibles avec les normes architecturales ferait de l'ingérence; l'architecte serait complice d'une telle ingérence, s'il négligeait de corriger les idées irréalistes de son client. Enfin, si les partenaires ont convenu que le choix des matériaux relève d'un champ de compétence partagé, il y aurait déséquilibre du pouvoir si, pour quelque raison, l'un ou l'autre des partenaires négligeait de partager une partie de l'information requise pour une décision éclairée.

2.3 Le changement

Tout intervenant est un agent de changement qui utilise, implicitement ou explicitement, une théorie du changement.

Tous les interlocuteurs de l'intervenant sont engagés, à différents degrés, dans un processus de changement : changement personnel, interpersonnel, institutionnel ou social. L'intervention est entreprise précisément parce qu'un changement est souhaité. L'intervenant est, par définition, un agent de changement.

Le schéma de la figure 3 invite l'intervenant à clarifier l'objet du changement visé par ses interventions. Le but de l'intervention est-il de changer la situation (flèche de gauche dirigée vers le S qui symbolise la situation)? Tel surgit le cas d'une intervention qui aurait pour but de modifier une politique organisationnelle. Le but est-il de changer le bénéficiaire lui-même, son comportement, ses attitudes, ses processus affectifs, ses habitudes, etc. (flèche de droite dirigée vers le bénéficiaire)? Le but est-il de changer le rapport entre le bénéficiaire et la situation? Tel serait le cas d'une intervention pour aider une personne à intégrer un événement qui ne peut être modifié : une perte d'emploi, un divorce, un deuil; ou pour empêcher une personne de se placer dans une situation indésirable (flèche du centre dirigée vers le rapport entre le bénéficiaire et la situation).

Plusieurs recherches déjà faites sur le changement justifient cette façon d'aborder la question. Schön (1981), par exemple, a illustré comment la façon de poser le problème (*problem setting*) – peut-être devrait-on utiliser le néologisme «problémation» pour respecter le dynamisme de l'expression américaine – est déterminante dans un processus de changement. La situation comporte des données observables qui sont le plus souvent rapportées verbalement par le bénéficiaire, parfois observées directement par l'intervenant, mais, dans tous les cas, la façon d'organiser ces données est relative. La situation est un construit.

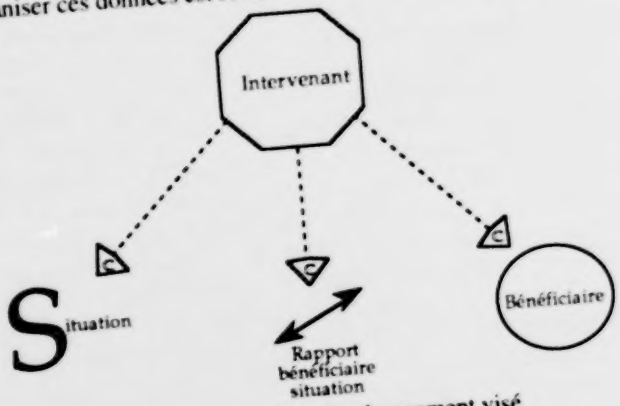


Figure 3 – Objet du changement visé

L'École de Palo Alto, sous le leadership de Paul Watzlawick, propose deux catégories de base pour nommer la situation que l'on rencontre dans le cadre d'une intervention. Dans une de leurs publications, Watzlawick, Weakland et Fisch (1974) tentent de répondre à la question : comment se forment et se résolvent les problèmes? Ils font d'abord une distinction entre une difficulté et un problème. Pour eux, une difficulté est simplement une situation indésirable que l'on arrive, soit à résoudre par les moyens de sens commun, soit à supporter parce qu'il n'existe pas de solution connue. Un problème fait référence à une impasse, à un cul-de-sac, à un dilemme ou à une situation que l'on a tenté de modifier à plusieurs reprises; les divers moyens utilisés n'ont fait qu'aggraver ou compliquer davantage la situation. Pour Watzlawick et ses collègues, il importe, avant de s'engager dans une entreprise de changement, de bien savoir s'il s'agit d'une difficulté ou d'un problème.

La distinction faite entre une difficulté et un problème amène à nommer deux types de changement, désignés respectivement comme un changement de premier ordre et un changement de deuxième ordre.

Pour résoudre une difficulté, les processus habituels de recherche de solutions paraissent adéquats parce qu'ils amènent les acteurs à demeurer à l'intérieur de la logique déjà existante ou à l'intérieur d'un ensemble de structures et de règles auxquelles ils sont habitués. Un changement est dit de premier ordre lorsqu'il améliore une situation à l'intérieur du cadre d'analyse déjà existant.

Lorsqu'une personne, un groupe ou une organisation fait face à un problème, au sens proposé par Watzlawick, un ajustement ou un changement de premier ordre n'est pas approprié. En conservant le même cadre d'analyse, on risque de s'enliser davantage dans une situation insoluble. En pareil cas, la solution devient souvent le problème. Les acteurs sont en quelque sorte emprisonnés dans un *pattern* et toute tentative d'amélioration qui se fait à l'intérieur de cette structure deviendra «plus de la même chose». Le changement de deuxième ordre est une modification du cadre d'analyse. Il ne consiste plus à chercher des solutions au problème mais à modifier la manière même de poser le problème ou la perception de la situation qui fait problème. On parle

donc de recadrage pour décrire l'opération qu'exige un tel changement : «Recadrer signifie modifier le contexte conceptuel ou émotionnel d'une situation ou les deux; ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre qui correspond aussi bien, ou même mieux, aux faits de cette situation concrète dont le sens, par conséquent, change complètement» (Watzlawick *et al.*, 1975, 95).

La formulation d'une théorie du changement permet aussi de préciser quelles sont les principales résistances au changement qui se manifestent au cours d'une intervention et comment on les traite.

2.4 La gestion du processus

Tout intervenant est le gestionnaire d'un processus d'intervention qui comporte des étapes dont l'agencement est réglementé.

Au point de départ d'une intervention, il existe toujours une situation à changer. La compétence de l'intervenant est habituellement associée aux connaissances qu'il a dans un domaine particulier : médical, légal, social, financier, psychologique, biologique, organisationnel, communautaire, environnemental, etc. À mesure que les connaissances sur l'intervention se développent, on reconnaît de plus en plus que l'efficacité de celle-ci est reliée à la façon de procéder pour modifier une situation. En conséquence, on considère que la compétence d'un intervenant repose en bonne partie sur sa connaissance des processus et sur son habileté à construire et à gérer un processus d'intervention.

Un processus d'intervention est une série d'opérations ou d'étapes menées par l'intervenant en vue de transformer une situation particulière ou un problème en une nouvelle situation plus souhaitable et plus adéquate. L'intervenant qui réfléchit sur sa pratique peut distinguer et définir clairement différentes étapes et les liens dynamiques entre ces étapes en soulignant les enjeux propres à chaque opération.

Dans le schéma de la figure 4, un canevas est proposé; il comprend trois catégories universelles : l'entrée, des étapes intermédiaires et la terminaison. L'intervenant qui désire conceptualiser son processus

d'intervention peut d'abord définir les particularités des étapes dites de l'entrée : ce sont des opérations qui lui permettent de formuler la situation initiale, d'établir un cadre de travail et, dans certains cas, de fixer les objectifs de l'intervention; le tout peut ou non faire l'objet d'un contrat d'intervention.

L'intervenant peut ensuite se demander s'il y a lieu de définir des étapes plus précises pour le traitement de la situation ainsi que les règles qu'il adopte dans la gestion de ces étapes.

Enfin, il peut détailler les opérations de la terminaison et formuler les règles qu'il suit pour mettre fin à une intervention. Procède-t-il à un bilan? Aborde-t-il la question des suites de l'intervention? etc.

2.4.1 Les règles du jeu

La gestion du processus de l'intervention comprend également un ensemble de règles de fonctionnement que l'intervenant établit plus ou moins ouvertement à mesure que l'intervention se déroule. Certaines peuvent faire partie d'un contrat mais plusieurs de ces règles demeurent implicites. L'intervenant qui conceptualise son modèle en vue d'agir plus consciemment peut formuler progressivement les attentes qu'il a face à ses interlocuteurs, les règles qu'il demande à celui-ci de respecter et les règles qu'il s'impose à lui-même. L'utilisation de la méthode de la science-action décrite plus loin, dans la section qui traite de l'efficacité, aidera l'intervenant à conceptualiser cet aspect de son modèle d'intervention.

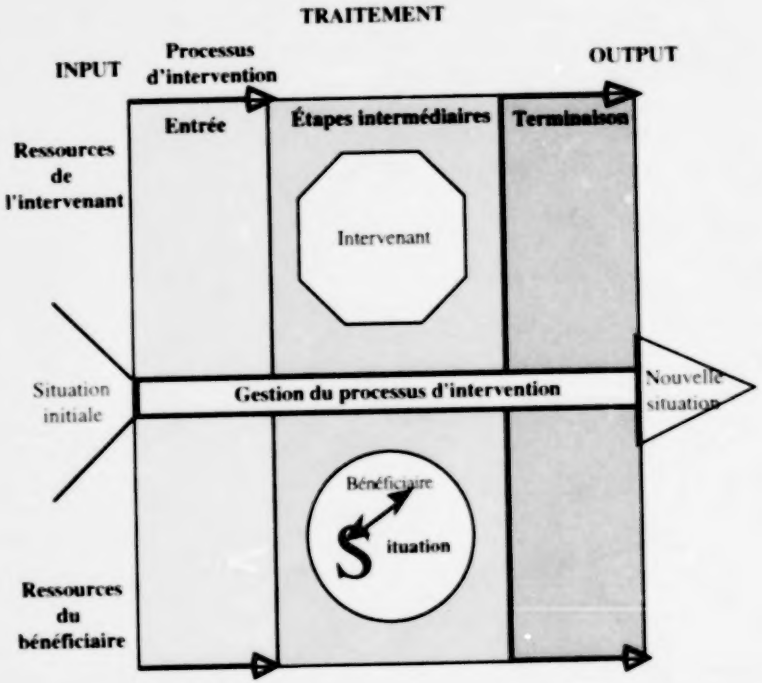


Figure 4 – Le processus d'intervention

2.5 La technique

> Tout intervenant dispose d'un répertoire de procédés qui se développe avec l'expérience et qui constitue sa technique d'intervention.

La dimension technique est sans doute celle où l'idiosyncrasie de l'intervention est la plus manifeste. Chaque intervenant apprend à tenir compte de sa personnalité; l'expérience l'amène à développer un répertoire de moyens qu'il utilise et réutilise pour atteindre les buts visés par ses interventions.

Les procédés utilisés par l'intervenant ont pour effet de faire circuler l'information dans le système de traitement des données comme le souligne le schéma de la figure 5.

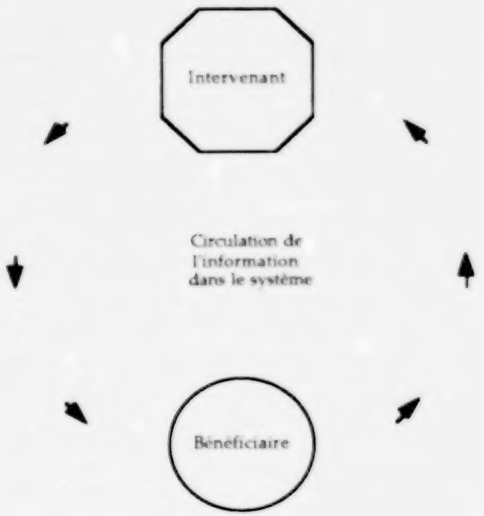


Figure 5 – Circulation de l'information

Il y a bien des façons de nommer les procédés. La méthode proposée ici consiste à réfléchir sur son action en considérant que chaque comportement est un moyen choisi consciemment ou utilisé inconsciemment par l'intervenant pour produire un effet spécifique chez son interlocuteur. On peut donc procéder à l'analyse de la technique en fonction des effets que l'on veut produire. L'avantage de cette méthode est de permettre à l'intervenant d'évaluer rapidement, dans l'action, l'efficacité des procédés utilisés et d'en changer au moment où il s'avère qu'ils ne produisent pas l'effet visé (voir section 2.6).

2.5.1 La cueillette de données

L'intervenant qui désire se donner une typologie personnelle de ses procédés peut utiliser la méthode de cueillette de données illustrée dans le tableau qui suit. Il se rappelle deux ou trois comportements verbaux ou non verbaux reliés à un procédé qu'il veut nommer; il les numérote de 1 à X; puis il écrit la réaction de son interlocuteur à chacun de ses comportements. Il écrit enfin, à gauche du dialogue, ce qu'il pensait intérieurement ou ce qu'il ressentait pendant le dialogue.

Le vécu	Le dialogue	
Ce que j'ai pensé ou ressenti pendant le dialogue		Ce que j'ai dit ou fait (numéro) et ce que l'autre a dit ou fait (trait)
	1.	[Ce que j'ai dit ou fait]
	-	[Ce que l'autre a dit ou fait]
	2.	[Ce que j'ai dit ou fait]
	-	[Ce que l'autre a dit ou fait]
		etc.

En répétant l'opération aussi souvent qu'il a l'impression de faire des choses différentes avec ses interlocuteurs, l'intervenant disposera d'un matériel qui, soumis à une simple analyse de contenu, permettra de choisir des catégories, soit en adoptant des nomenclatures reconnues dans sa discipline, soit en créant un vocabulaire approprié, pour classer les procédés utilisés.

2.5.2 Analyse de la technique d'intervention

Pour analyser sa technique, l'intervenant est invité à mettre les procédés qu'il emploie en rapport avec ses schémas stratégiques et en rapport avec ses intentions.

Tableau 1 – Analyse de la technique d'intervention

Répertoire des procédés Description des comportements	Schéma stratégique Mode de pensée de l'intervenant	Intention Effet immédiat visé chez l'interlocuteur
Exemples Pg Procédé général (non spécifique) Po Procédé d'ouverture Pt Procédé de traitement Pf Procédé de fermeture	Exemples Se Exploration Sp Progression Sr Réflexion Ss Structuration (du travail) Sv Vérification (consolidation)	Exemples Effets somatiques Es-1 Abandon musculaire Es-2 Proaction etc. Effets sur le plan cognitif ou affectif Ec-1 Manifestation d'une solution trouvée Ec-2 Manifestation verbale de sa responsabilité fonctionnelle (ce qu'on se fait) Ec-3 Manifestation de l'expérience de son pouvoir personnel par rapport au changement visé Ec-4 Manifestation d'une acceptation de soi etc. Effets d'autorégulation de l'intervention Ea-1 Manifestation d'un acquiescement Ea-2 Manifestation d'une résistance Ea-3 Apport d'information Ea-4 Contribution au processus etc.

— *Répertoire des procédés*

Dans sa définition la plus large, un procédé est «une façon d'agir à l'égard d'autrui» (Robert); dans le contexte d'une intervention, il est «une méthode employée pour parvenir à un certain résultat».

Lorsqu'il analyse la dimension technique de son modèle d'intervention, l'intervenant commence par décrire ce qu'il fait ou ce qu'il dit en termes de comportements observables. Selon la nature de l'intervention, il est parfois utile de décrire la configuration physique de l'interlocuteur : s'il s'agit d'un groupe, comment est-il disposé dans le lieu où se fait l'intervention? S'il s'agit d'un individu, est-il assis, debout, couché, en mouvement?

Bien que la description des aspects techniques puisse être faite par un observateur neutre qui ne connaît pas le modèle d'intervention analysé, il est préférable que l'intervenant lui-même procède à la description, ou au moins qu'il reformule à sa convenance les descriptions que d'autres ont faites pour lui. L'intervenant peut utiliser un vocabulaire technique qui donne plus de signification à ce qu'il fait. Par exemple, si un psychothérapeute rogérien entreprend d'analyser sa technique, il parlera de «réitération» – expression qui souligne un procédé spécifique consistant à sélectionner et à retourner à l'interlocuteur quelques mots clés particulièrement significatifs – là où un observateur non initié dirait que l'intervenant répète les paroles du client.

Les procédés peuvent être classés dans différentes catégories, à la convenance de l'intervenant. Par exemple, le répertoire pourra comprendre des procédés généraux non spécifiques et des procédés appropriés à certaines étapes de l'intervention; par exemple, les procédés d'ouverture pour les étapes de l'entrée, les procédés du traitement pour les étapes intermédiaires et les procédés de fermeture pour les étapes de la terminaison.

Pg Procédé général. – L'intervenant utilise une méthode standardisée qui n'est liée à aucune étape particulière de l'intervention. Par exemple, il peut disposer d'un répertoire de procédés pour se mettre à l'écoute de l'interlocuteur, pour susciter de l'information

de la part de l'interlocuteur, pour donner de l'information. Ces procédés généraux sont utilisés tout au long de l'intervention pour produire des effets très différents.

Po Procédé d'ouverture. – La plupart des intervenants développent avec le temps des méthodes spécifiques pour démarrer une intervention : procédés pour mettre le client à l'aise, pour structurer la relation, pour définir la situation à changer, pour établir les conditions et les règles du jeu, pour préparer et présenter un contrat d'intervention, etc.

Pt Procédé de traitement. – D'autres méthodes sont souvent spécifiques pour les étapes du traitement de la situation à changer. On peut aussi définir des procédés réservés à certaines situations difficiles ou à des problèmes particuliers.

Pf Procédé de fermeture. – Enfin, la terminaison d'une intervention, surtout lorsqu'elle s'est prolongée un certain temps, donne souvent lieu à des procédés spécialement conçus pour les étapes de la terminaison : par exemple, la formulation d'un bilan de l'intervention, l'utilisation d'instruments d'évaluation, la planification des suites à donner.

— *Schéma stratégique*

Un schéma stratégique est une structure mentale qui guide le processus cognitif de l'intervenant, une sorte de fil conducteur, un guide méthodologique, ou un plan d'action qui explique l'enchaînement des procédés: c'est la structure mentale qui fait le lien entre le comportement de l'intervenant et l'effet visé chez le bénéficiaire. Ce schéma détermine le choix d'un procédé déjà présent dans le répertoire ou l'invention d'un nouveau procédé.

Le schéma stratégique exige plusieurs activités mentales; on peut les reconstituer après coup en faisant une rétrospective sur des séquences de l'intervention, mais toutes ces opérations se font ordinairement selon un mode de réflexion intuitif, sans que l'intervenant ne porte attention à chaque élément. Cette structure mentale s'est dévelop-

pée avec l'expérience; elle permet à l'intervenant de gérer l'intervention de façon harmonieuse et efficace de la même façon que le schéma de la marche permet de déplacer les pieds dans un mouvement harmonieux qui permet de se déplacer dans l'espace. Voici quelques exemples.

Se Exploration. – L'intervenant utilise divers procédés de cueillette pour se renseigner sur le fonctionnement général de son interlocuteur, ses attentes, sa disponibilité, l'objet de sa demande, etc. C'est un schéma très peu détaillé qui laisse beaucoup de place à l'improvisation et qui fournit la matière première aux autres schémas stratégiques; il contient peu de contraintes en termes de temps ou de préparation : l'action qu'il commande peut durer quelques secondes ou se prolonger pendant plusieurs minutes.

C'est un schéma qui apparaît systématiquement au début d'une intervention et, par la suite, à des moments précis de l'intervention.

Ss Structuration. – Ce schéma s'apparente au schéma d'exploration pour ce qui est de la cueillette de données, mais il s'en distingue, car la cueillette est directement orientée vers les éléments qui serviront à préparer une séquence d'interaction; elle est donc plus sélective que dans le schéma précédent. La distinction majeure vient de l'activité mentale de l'intervenant : c'est un schéma beaucoup plus contraignant car, au moment précis où la rencontre est structurée, l'intervenant doit tenir compte des dispositions du bénéficiaire à ce moment, du degré de préparation, des événements, du temps disponible, de son propre état intérieur, etc.

Ce schéma est utilisé dans les premières minutes d'une rencontre, mais il réapparaît lorsque des donnés nouvelles se présentent ou lorsqu'une difficulté particulière surgit : c'est un schéma qui sert à l'autorégulation de l'intervention et qui reste toujours présent, au second plan, prêt à être réactivé à n'importe quel moment de la rencontre. Il est aussi utilisé à la fin d'une rencontre pour donner un aperçu du travail que l'intervenant ou le bénéficiaire peuvent faire entre les rencontres ou donner un aperçu de ce qui pourrait faire l'objet d'une prochaine rencontre.

Sp Progression. – Le schéma de progression est utilisé pour gérer le déroulement d'une interaction spécifique. Il apparaît ordinairement au cœur d'une rencontre, car il demande un temps de préparation (schéma de structuration) et un temps de transition après son utilisation.

Sv Vérification. – L'activité mentale de l'intervenant est centrée sur les changements survenus chez le bénéficiaire. Ce schéma est utilisé à n'importe quelle étape d'une rencontre : au début, il sert à faire le point sur l'effet du travail accompli; pendant la rencontre, il sert à l'autorégulation; vers la fin, il sert à obtenir du feedback sur les effets de la rencontre.

Sr Réflexion. – Le bénéficiaire est ordinairement absent lorsque l'intervenant adopte un tel schéma. L'activité mentale de l'intervenant est alimentée par les observations qu'il a faites au cours d'une interaction ou lors d'études de dossiers. C'est le schéma utilisé lorsque l'intervenant prend des notes à la suite d'une rencontre.

— *Intention : effet visé chez le bénéficiaire*

L'intention est une composante de toute action humaine; dans une perspective de science-action, elle est définie par l'effet visé tel qu'on peut l'observer chez l'interlocuteur (Saint-Arnaud, 1992).

On peut distinguer différents types d'effets visés selon la nature de chaque type d'intervention. Voici quelques exemples.

• *Effets somatiques*

Es-1 Abandon musculaire. – L'effet visé par le procédé utilisé est que le bénéficiaire cesse toute activité de la musculature volontaire pour se soumettre à une influence extérieure : la loi de la gravité, traction ou poussée de l'intervenant; si l'effet est produit, le mouvement ne met en jeu que l'ossature et les ligaments chez le bénéficiaire.

Es-2 Proaction. – L'effet visé par le procédé utilisé est que le bénéficiaire produise un mouvement volontaire particulier.

- *Effets sur le plan cognitif ou affectif*

Ec-1 Manifestation d'une solution trouvée. – L'effet visé est que le bénéficiaire manifeste verbalement et non verbalement une détermination à mettre en œuvre une solution proposée par l'intervenant.

Ec-2 Manifestation verbale de sa responsabilité fonctionnelle. – L'effet visé est que le bénéficiaire témoigne verbalement qu'il s'attribue la responsabilité d'une difficulté plutôt que de l'attribuer à des événements extérieurs à lui : son passé, un accident, une contrainte sociale, etc.

Ec-3 Manifestation de l'expérience de son pouvoir personnel par rapport au changement visé. – L'effet visé est que le bénéficiaire témoigne verbalement d'initiatives qu'il peut prendre pour contribuer activement aux changements visés par l'intervention, en dehors des rencontres.

Ec-4 Manifestation d'une acceptation de soi. – L'effet visé est que le bénéficiaire exprime verbalement ou non verbalement qu'il accepte un aspect de sa personnalité pour lequel il a auparavant exprimé du rejet.

- *Effets d'autorégulation de l'intervention*

Ea-1 Manifestation d'un acquiescement. – L'effet visé est que l'interlocuteur exprime verbalement ou non verbalement qu'il reçoit favorablement les consignes qui lui sont données.

Ea-2 Manifestation d'une résistance. – L'effet visé est que l'interlocuteur exprime verbalement ou non verbalement qu'il ne se prête pas volontiers, pour quelque raison que ce soit, aux consignes ou aux orientations qui lui sont données.

Ea-3 Apport d'information. – L'effet visé est que l'interlocuteur parle de son contexte de vie, d'événements reliés aux activités en cours, d'effets des rencontres antérieures dans sa vie quotidienne, etc.

2.6 L'évaluation

Tout intervenant procède, implicitement ou explicitement, à une évaluation continue de son efficacité à partir d'un ensemble de critères plus ou moins définis.

L'action est, dans sa nature même, un processus par essais et erreurs. Un mécanisme d'autorégulation permet à l'intervenant de constater l'effet qu'il produit, d'évaluer cet effet et de corriger au besoin son action en fonction du but visé. Il s'agit là d'une évaluation naturelle qui se fait spontanément. La méthode de la science-action (Saint-Arnaud, 1992) sera proposée à l'intervenant qui désire avoir plus de prise sur ce mécanisme naturel d'autorégulation et l'utiliser de façon plus consciente pour augmenter l'efficacité de son action.

De façon plus globale, l'intervenant qui veut conceptualiser son modèle d'intervention aura avantage à réfléchir sur les critères qu'il se donne pour évaluer si telle intervention est plus ou moins réussie. Un exemple de critères définis par des consultants organisationnels qui ont formulé et publié leur modèle d'intervention sera fourni à titre d'illustration; peut-être pourra-t-il inspirer d'autres intervenants désireux de formuler leurs propres critères.

2.6.1 Évaluation ponctuelle en cours d'intervention : la réflexion dans l'action

Le terme réflexion dans l'action est utilisé par Argyris et Schön (1974) pour décrire le processus mental qui permet à un intervenant de s'adapter à chaque situation où il exerce sa profession. La réflexion dans l'action est une sorte de dialogue continuel entre l'intervenant et les événements qui surviennent au cours de l'intervention.

En apprenant à utiliser systématiquement la réflexion dans l'action, l'intervenant peut augmenter de façon significative l'efficacité

de ses interventions. Le principe qui sous-tend la méthode de réflexion dans l'action se formule comme suit : «Toute action est intentionnelle».

Cela signifie deux choses. La première est que toute action résulte d'une attente de l'intervenant face au bénéficiaire. Dans toute interaction, l'intervenant cherche à influencer son interlocuteur, en produisant chez lui un effet visible. C t effet visé définit concrètement l'attente du praticien. Selon les expres ons popularisées par Watzlawick et ses collaborateurs (1972), «on ne peut pas ne pas communiquer» et «on ne peut pas ne pas influencer». La seconde est que tout comportement est stratégique. Le comportement verbal et non verbal de l'intervenant est considéré comme un moyen utilisé pour produire l'effet visé. L'ensemble des moyens utilisés constitue la stratégie employée pour produire cet effet.

Partant de ce principe que toute action est intentionnelle, une interaction entre un intervenant et son interlocuteur est efficace lorsque l'effet visé par l'intervenant est produit et peut être observé dans le comportement verbal et non verbal du bénéficiaire et lorsqu'il n'y a aucun effet secondaire indésirable, du point de vue de l'intervenant.

Les deux éléments sont requis pour qu'une action soit efficace. Il arrive qu'un intervenant, même s'il a produit l'effet visé, se dise insatisfait de l'interaction, en raison d'effets secondaires indésirables. Par exemple, il considère que le prix qu'il a payé pour obtenir ce qu'il voulait est trop élevé, ou que sa relation avec le bénéficiaire est maintenant compromise, ou encore que l'effet produit entraîne des conséquences négatives.

L'intervenant qui désire augmenter son efficacité peut s'exercer à nommer ses intentions, puis à vérifier si l'effet visé est produit pendant qu'il interagit avec le bénéficiaire.

Avant de présenter cette méthode, il est utile de préciser cinq types de réponses que l'on peut donner lorsqu'on s'interroge sur ses intentions; elles sont illustrées dans le schéma de la figure 6.

La première réponse décrit la stratégie utilisée. L'attente demeure implicite ou cachée. Par exemple, si on demande à une personne quelle est son intention face à X, elle répond : «Je veux lui dire telle ou telle chose» ou «Je veux partager ce que je sais». Elle décrit ce qu'elle fait, sa stratégie, plutôt que l'effet qu'elle veut produire. Cette façon de réfléchir dans l'action ne suffit pas pour augmenter son efficacité, car l'intervenant ne dispose d'aucun moyen de vérifier l'efficacité de la stratégie qu'il emploie. S'il est insatisfait de la réaction provoquée, il peut modifier sa stratégie au hasard mais, pour inventer une stratégie adéquate, il lui manque l'élément clé : une perception claire de l'effet visible qu'il veut produire chez son interlocuteur.

La seconde réponse décrit l'effet sur soi ou le besoin personnel auquel l'intervenant cherche à répondre. Par exemple, si on demande à une personne quelle est son intention face à X, elle répond : «Je veux comprendre» ou «Je veux me libérer». Cette façon de réfléchir dans l'action ne suffit pas pour augmenter son efficacité, car l'effet sur soi est relié au comportement de l'interlocuteur et si on ne peut obtenir ce comportement, le besoin reste insatisfait.

La troisième réponse décrit l'effet psychologique que l'intervenant veut produire. Par exemple, si on demande à une personne quelle est son intention face à X, elle répond : «Je veux qu'elle comprenne mon point de vue» ou «Je veux qu'il prenne conscience de...» Cette façon de réfléchir dans l'action ne suffit pas pour augmenter son efficacité, car l'effet psychologique n'est pas observable et on ne peut vérifier s'il est produit ou non.

La quatrième réponse décrit l'effet à venir, ce que l'intervenant souhaite que le bénéficiaire fasse plus tard, une fois que l'interaction sera terminée. Par exemple, si on demande à une personne quelle est son intention face à X, elle répond : «Je veux qu'il note certains comportements au cours de la semaine» ou «Je veux qu'elle exprime davantage ses besoins face à son conjoint». Cette façon de réfléchir dans l'action ne suffit pas pour augmenter son efficacité, car une fois l'interaction terminée, l'intervenant n'a plus aucune possibilité d'influencer le bénéficiaire pour obtenir ce qu'il souhaite.

Enfin la cinquième réponse précise l'effet visible que l'intervenant veut produire pendant le dialogue. Par exemple, si on demande à une personne quelle est son intention face à X, elle répond : «Je veux qu'il s'engage à ne plus faire telle ou telle chose» ou «Je veux qu'elle confirme mon interprétation.» C'est ce type de formulation qui permet de vérifier son efficacité et de corriger ses erreurs, le cas échéant. C'est pourquoi, la flèche qui apparaît au centre du schéma de la figure 6 est accentuée pour diriger l'attention sur l'effet visible (le comportement verbal et non verbal de l'interlocuteur) qui devrait résulter de la stratégie utilisée par l'intervenant.

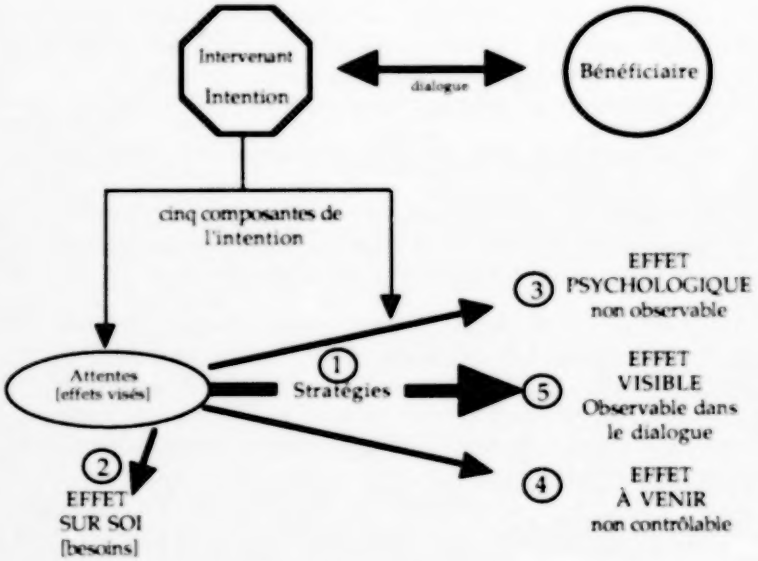


Figure 6 – L'analyse de l'intention

L'intervenant qui a rédigé des dialogues en s'inspirant de la méthode proposée ci-avant (section 2.5.1: La cueillette de données) possède toutes les données dont il a besoin pour évaluer lui-même l'efficacité de son action.

Ses interventions, numérotées dans la colonne de droite, manifestent les moyens qu'il a utilisés pour produire l'effet visé chez le bénéficiaire (procédés). Les réactions de celui-ci lui permettent de constater si l'effet visé est produit ou non. Il peut aussi, le cas échéant, vérifier si la formulation de son attente est cohérente avec les réactions notées dans la colonne de gauche. Cette colonne de gauche indique aussi, dans certains cas, une insatisfaction même lorsque l'effet visé semble produit : ce sont les effets secondaires indésirables. De telles insatisfactions permettent souvent à l'intervenant de découvrir d'autres attentes plus ou moins cachées qui le guidaient à son insu pendant le dialogue.

L'intervenant qui n'a pas produit l'effet visé ou qui constate des effets secondaires indésirables peut maintenant déterminer la ou les causes de son peu d'efficacité en répondant aux deux questions suivantes : «Ai-je pris les bons moyens pour obtenir ce que je voulais? Était-il possible d'obtenir ce que je voulais (mon attente était-elle réaliste)?»

Si on attribue le manque d'efficacité aux moyens utilisés, on parle alors d'une erreur de stratégie; on cherche à modifier la stratégie pour devenir efficace. Si on attribue le manque d'efficacité à une attente irréaliste, on parle alors d'une erreur d'intention; on cherche comment on pourrait modifier ses propres attentes face à l'interlocuteur.

L'intervenant qui s'habitue à raisonner ainsi pendant qu'il est en interaction ne commettra pas nécessairement moins d'erreurs. Au contraire, un intervenant expérimenté prend souvent plus de risques qu'un débutant et il commet plus d'erreurs. L'intervenant compétent et efficace est celui qui est capable de voir rapidement ses erreurs et de les corriger dans l'action.

2.6.2 Les critères d'efficacité

La méthode de la science-action ne traite qu'un aspect de l'évaluation. Elle permet à l'intervenant d'être de plus en plus efficace, à l'intérieur de son propre système d'intervention. Si l'intervenant veut évaluer l'efficacité de l'ensemble de ses interventions, il lui faut prendre un certain recul par rapport à ce système. Il peut alors formuler des critères plus objectifs ou utiliser des critères reconnus à l'intérieur de sa discipline.

Voici, à titre d'exemple, une généralisation inspirée des critères que trois consultants organisationnels et communautaires (Lescarbeau *et al.*, 1990) se sont donnés pour évaluer l'efficacité de leurs interventions.

Critères généraux	Critères spécifiques
1. Atteinte des objectifs	Une intervention a été efficace si nous sommes en mesure d'observer que: la situation qui a suscité l'intervention s'est transformée dans la direction souhaitée, c'est-à-dire que les objectifs de l'intervention ont été choisis adéquatement et atteints en conformité avec les critères établis au point de départ.
2. Absence d'effet secondaire	Tous les impacts actuellement observables sont positifs, c'est-à-dire qu'on ne remarque aucun effet secondaire indésirable : conflit latent, compétition, incapacité d'intégrer le feedback reçu.
3. Enracinement	Les changements effectués commencent à s'enraciner et seront, selon toute probabilité, durables.
4. Transfert des responsabilités	L'interlocuteur se sent maintenant responsable du changement provoqué et il est outillé pour maintenir ce changement.
5. Rentabilité	Le bilan permet de conclure que les bénéfices (résultats, impacts, retombées) sont supérieurs ou, à tout le moins, équivalents aux coûts encourus (énergie, temps, argent).
6. Pertinence	Le déroulement et les résultats de l'intervention permettent de conclure que l'intervention était pertinente : d'une part, elle s'inscrivait dans les orientations et les priorités du bénéficiaire ou des personnes en cause, et, d'autre part, le choix des cibles d'intervention était approprié.

2.6.3 En résumé

Toutes les dimensions abordés précédemment peuvent être représentées dans un schéma de synthèse tel celui de la figure 7. On trouve,

au centre du schéma, les deux symboles qui désignent les protagonistes : l'intervenant, représenté par un octogone, et le bénéficiaire, représenté par un cercle. À l'intérieur du cercle, un S évoque la situation qui est à l'origine de l'intervention et la flèche à deux pointes souligne le rapport entre le bénéficiaire et la situation.

La première composante apparaît au bas de la figure dans le rectangle sous les mots cadre d'analyse. La série de S qui apparaît à gauche du rectangle représente les catégories personnelles, culturelles ou professionnelles que l'intervenant utilise dans les jugements qu'il porte sur la situation qui lui est soumise; la série de cercles, à droite du rectangle, désigne les catégories utilisées dans les jugements que l'intervenant porte sur le bénéficiaire lui-même : sa personnalité, son comportement, ses attitudes, etc.; enfin, la série de flèches à deux pointes désigne les catégories utilisées pour juger du rapport entre le bénéficiaire et la situation. Les traits pointillés qui réunissent le rectangle à l'octogone indiquent que ces ensembles de catégories sont utilisés à la façon d'un gabarit[2] qui permet à l'intervenant de trouver et de définir dans chaque intervention la sorte de situation, la sorte de bénéficiaire et la sorte de rapport entre les deux. C'est une reprise des éléments qui ont fait l'objet de la figure 1.

Au centre du schéma, l'intervenant et le bénéficiaire sont réunis par un large trait noir qui désigne la structure de la relation. C'est la deuxième composante, détaillée dans le schéma de la figure 2 qui propose une typologie des structures en fonction des buts poursuivis. Le but est symbolisé à droite de la figure 7 par un petit rectangle, cible des deux partenaires de la relation.

---

2 Modèle servant à vérifier la forme, les dimensions (dictionnaire Robert).

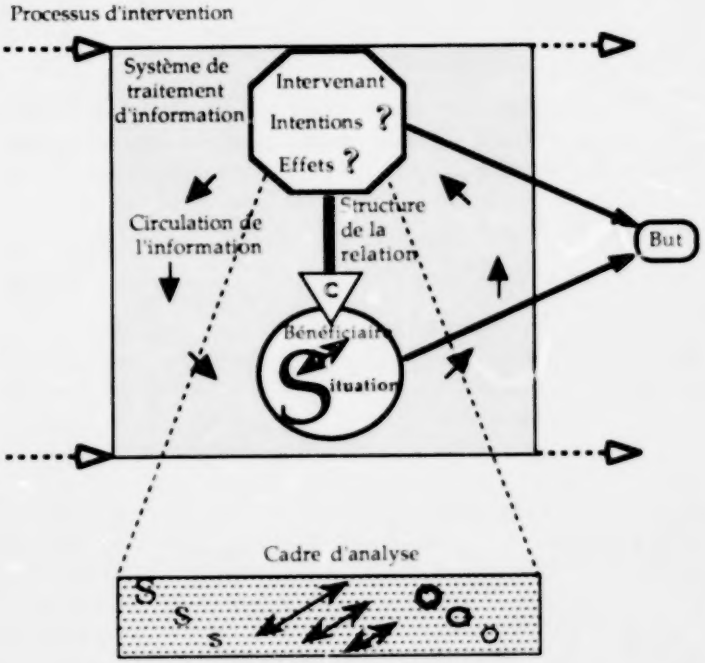


Figure 7 – Les composantes d'une intervention

Le trait noir qui réunit l'intervenant et le bénéficiaire se termine par une pointe de flèche à l'intérieur de laquelle apparaît la lettre C, pour changement. L'objet du changement visé peut être le bénéficiaire, la situation ou le rapport entre le bénéficiaire et la situation. C'est une simplification de la figure 3.

Le grand rectangle du schéma désigne le système de traitement d'information et les quatre flèches pointillées qui apparaissent aux quatre coins de ce rectangle désignent les étapes du processus d'intervention. Cette partie du schéma résume les informations données à la figure 4.

Au centre du schéma de la figure 7, un ensemble circulaire de flèches symbolise la circulation de l'information qui résulte des procédés utilisés, tels que la figure 5 les présentait.

Enfin, la dernière composante, le processus continu par lequel l'intervenant évalue l'efficacité de son action, est représentée par les points d'interrogation qui suivent les mots «intentions» et «effets» dans l'octogone qui symbolise l'intervenant; c'est un rappel de l'analyse proposée dans le schéma de la figure 6.

3. CANEVAS D'INTERVIEW

Le principal objectif du métamodèle est d'encourager des praticiens à contribuer au développement des sciences de l'intervention en conceptualisant et en diffusant leur modèle personnel d'intervention. La formule d'interview sera utilisée pour faire le lien entre ce métamodèle et la pratique d'un intervenant. L'interview par son caractère interactif convient au praticien qui, le plus souvent, n'a ni le temps ni l'intérêt pour écrire longuement. La publication d'un canevas standardisé permettra de comparer, dans un même champ d'intervention, différents modes d'intervention. Les questions clés seront numérotées pour faciliter la comparaison : la catégorie 0 est utilisée pour les questions d'introduction; les chiffres 1 à 6 sont utilisés pour regrouper les questions qui traitent des six composantes du métamodèle; une catégorie C est utilisée pour la conclusion.

Le praticien désireux de tester par lui-même la pertinence du métamodèle et de conceptualiser son propre modèle pourra utiliser ce canevas pour une auto-interview; il lui suffira de prendre la place de IXE, de répondre aux questions numérotées, puis d'ajouter les questions qui lui permettront d'approfondir la dimension qui fait l'objet de chaque catégorie. Le matériel ainsi recueilli pourra être analysé avec des collègues à la lumière des catégories proposées dans le métamodèle décrit précédemment.

3.1 Introduction du canevas d'interview

0.1 — Yves Saint-Arnaud : IXE, après quelques années de pratique, on peut considérer que vous avez développé une façon personnelle d'in-

tervenir. Je vais vous demander de présenter ce que vous faites, comme intervenant, à des professionnels de l'intervention qui n'en connaissent à peu près rien. Commençons par baptiser votre méthode : quel nom ou quelle étiquette pourrait vous convenir pour identifier votre mode d'intervention?

— IXE :

0.2 — Y.S. : Comment nommez-vous les gens auprès de qui vous intervenez? Sont-ils des patients, des clients, des bénéficiaires, des étudiants, des stagiaires, des délinquants, des employés, des citoyens, un public?

— IXE :

0.3 — Y.S. : Vous intervenez auprès de qui?

— IXE :

3.2 Le cadre d'analyse

1.1 — Y.S. : Au cours de cette entrevue, je vais vous questionner sur divers aspects de votre pratique; mon but est de vous amener à mettre en mots, pour ainsi dire, votre mode d'intervention. Je vais commencer par une série de questions pour nommer les principales catégories qui vous servent à vous situer par rapport aux personnes et aux situations, dans le cadre d'une intervention; ce qu'on peut appeler votre cadre d'analyse. Quelle est la première chose que vous aimeriez dire pour présenter votre mode d'intervention?

— IXE :

1.2 — Y.S. : Peut-on, en quelques phrases clés, donner au lecteur une idée d'ensemble de votre méthode? Disons un paragraphe qui commence par le mot «essentiellement.»...

— IXE : Essentiellement... (environ 10 lignes).

1.3 — Y.S. : Donnez-moi une liste de mots clés qui, selon vous, sont nécessaires ou utiles pour parler de ce que vous faites. Nous n'allons pas les définir maintenant, mais nous y reviendrons au cours de notre dialogue.

— IXE :

1.4 — Y.S. : Avez-vous une explication générale spontanée de ce qui amène les gens à se retrouver dans la situation pour laquelle vous intervenez?

— IXE :

1.5 — Y.S. : Considérons un premier contact avec une personne ou avec un groupe. Qu'est-ce qui vous permet de conclure qu'il y a matière à intervention, ou qu'on est à la bonne adresse, ou que la situation qu'on vous soumet justifie une intervention de votre part?

— IXE :

1.6 — Y.S. : Pour vous, est-ce qu'il y a de bons ou de mauvais interlocuteurs?

— IXE :

1.7 — Y.S. : Donnez-moi un exemple de situation où vous refuseriez d'intervenir.

— IXE :

1.8 — Y.S. : Donnez-moi un exemple de situation où vous intervenez avec le plus d'intérêt.

— IXE :

3.3 La structure de la relation

2.1 — Y.S. : Nous allons maintenant parler de la relation qui s'établit entre vous et les personnes auprès de qui vous intervenez. Qui prend l'initiative de l'intervention au début? Est-ce que votre interlocuteur vient vers vous ou est-ce vous qui allez vers lui, ou est-ce qu'un tiers a servi d'intermédiaire?

— IXE :

2.2 — Y.S. : Comment décrivez-vous l'influence que vous cherchez à avoir sur vos interlocuteurs?

— IXE :

2.3 — Y.S. : Dans la détermination des objectifs visés, quelle est la part de chacun? En cas de divergence, qui a le dernier mot dans la définition des résultats visés?

— IXE :

2.4 — Y.S. : Qu'est-ce que vous attendez de votre interlocuteur au cours d'une intervention? Quelle est sa part d'investissement pour que l'intervention réussisse?

— IXE :

2.5 — Y.S. : Pouvez-vous décrire les règles du jeu que vous et votre interlocuteur devez respecter pour que l'intervention soit efficace?

— IXE :

2.6 — Y.S. : Y a-t-il parfois des moments où vous divergez d'opinion, vous et votre interlocuteur, sur la façon de conduire l'intervention? Comment réglez-vous ces situations?

— IXE :

2.7 — Y.S. : Y a-t-il des aspects de l'intervention où, en cas de divergences, c'est votre interlocuteur qui a le dernier mot?

— IXE :

2.8 — Y.S. : Y a-t-il des aspects de l'intervention où, en cas de divergences, c'est vous qui avez le dernier mot?

— IXE :

2.9 — Y.S. : Comment composez-vous avec l'attirance ou le rejet que vous pouvez éprouver envers vos interlocuteurs?

— IXE :

2.10 — Y.S. : Quelle information donnez-vous à vos interlocuteurs sur vous et sur votre façon d'intervenir?

— IXE :

3.4 La théorie du changement

3.1 — Y.S. : Plusieurs intervenants affirment que la façon de formuler le changement souhaité est centrale dans une intervention; est-ce que cela correspond à votre expérience?

— IXE :

3.2 — Y.S. : Certains parlent de décodage, d'interprétation, de diagnostic, de «recadrage»; l'expression américaine *problem setting* (formulation du problème) souligne le rôle de l'intervenant dans la façon de formuler la situation initiale. Donnez-moi un exemple typique de ce qu'un bénéficiaire peut dire ou faire lors d'un premier contact et de votre façon à vous de formuler la situation initiale, à partir de ces éléments.

— IXE :

3.3 — Y.S. : Est-ce qu'il vous arrive de modifier la formulation que fait le bénéficiaire de la situation à changer?

— IXE :

3.4 — Y.S. : Qu'est-ce qui change au cours d'une intervention?

— IXE :

3.5 — Y.S. : Lorsqu'on parle de changement, on peut considérer trois aspects : la situation en elle-même, le bénéficiaire et le rapport entre les deux. Diriez-vous qu'en général, vous visez principalement un changement de la situation elle-même, principalement un changement du bénéficiaire (comportement, perception ou attitude) ou principalement un changement du rapport entre le bénéficiaire et la situation?

— IXE :

3.6 — Y.S. : Avez-vous observé des étapes dans le processus de changement qui se produit au cours d'une intervention?

— IXE :

3.7 — Y.S. : Rencontrez-vous de la résistance au changement? Selon quelle fréquence et selon quelle intensité?

— IXE :

3.8 — Y.S. : Comment traitez-vous la résistance au changement?

— IXE :

3.9 — Y.S. : Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans votre travail?

— IXE :

3.5 La gestion du processus

4.1 — Y.S. : Je présume qu'au début d'une intervention, il convient d'établir, implicitement ou explicitement, une certaine forme de contrat entre vous et le bénéficiaire ou du moins d'énoncer certaines règles de procédure; qu'est-ce que vous faites au tout début d'une nouvelle intervention?

— IXE :

4.2 — Y.S. : Peut-on définir des étapes typiques dans les interventions que vous faites?

— IXE :

4.3 — Y.S. : Pouvez-vous formuler quelques principes qui vous guident dans la gestion d'un processus d'intervention : par exemple, des choses qui se font avant ou après d'autres, des conditions préalables que vous tentez d'établir et qui vous permettent de passer ensuite à autre chose?

— IXE :

4.4 — Y.S. : Quand et comment terminez-vous une intervention? Par exemple, qui décide que c'est terminé?

— IXE :

3.6 La technique

5.1 — Y.S. : Parlons technique. Il y a plusieurs façons de nommer les moyens que l'on prend pour obtenir les effets visés. Avec l'expé-

rience, vous avez sans doute développé un répertoire de procédés. Quels mots utilisez-vous pour décrire ce que vous faites : vos comportements ou vos attitudes?

— IXE :

5.2 — Y.S. : J'aimerais vous voir à l'œuvre pour chacun des moyens que vous utilisez, histoire de l'illustrer et de bien le comprendre. À la suite de la présente entrevue, je vous demanderai d'examiner, avec vous, un échantillon important de séquences d'interaction avec des bénéficiaires, soit à travers du matériel audiovisuel dont vous pourriez disposer, soit à partir de rapports écrits ou de dialogues reconstitués. Croyez-vous qu'il soit possible, par une telle méthode, de décrire le répertoire des procédés que vous utilisez?

— IXE :

5.3 — Y.S. : Avez-vous parfois le sentiment d'inventer quelque chose de neuf, de faire quelque chose pour la première fois? Si oui, pouvez-vous décrire le processus : qu'est-ce qui vous amène à cela?

— IXE :

5.4 — Y.S. : Est-ce que vos collègues, ou la littérature, sont une source d'inspiration à ce chapitre?

— IXE :

3.7 L'évaluation

6.1 — Y.S. : Terminons en précisant les critères que vous utilisez pour évaluer l'efficacité de vos interventions. Avez-vous des critères généraux?

— IXE :

6.2 — Y.S. : Au cours de l'intervention, y a-t-il des indices typiques qui vous amènent à conclure que rien ne va plus, ou au contraire que tout va très bien?

— IXE :

6.3 — Y.S. : Que faites-vous quand rien ne va plus?

— IXE :

6.4 — Y.S. : Est-ce que le point de vue du bénéficiaire est pris en considération?

— IXE :

6.5 — Y.S. : Pourriez-vous faire l'autopsie d'un cas d'échec?

— IXE :

6.6 — Y.S. : Présentez maintenant un cas de réussite.

— IXE :

CONCLUSION

C.1 — Y.S. : Au terme de cette entrevue, on peut penser que certains de vos collègues (ou lecteurs) voudront en connaître davantage sur cette façon d'intervenir. Pouvez-vous leur suggérer quelques lectures et introduire les textes que vous suggérez?

— IXE :

C.2 — Y.S. : Si un de vos collègues (ou lecteurs), inspiré par la présentation de votre modèle d'intervention, voulait se former à votre méthode, comment pourrait-il procéder?

— IXE :

C.3 — Y.S. : Voulez-vous terminer par quelques mots de conclusion?

— IXE :

RÉFÉRENCES

ARGYRIS, C. (1980).
Inner Contradictions of Rigorous Research. New York : Academic Press.

ARGYRIS, C. et SCHÖN, D.A. (1974).
Theory in practice : Increasing professional effectiveness. San Francisco : Jossey Bass.

KILMANN, R.H. *et al.* (éd.) (1983).
Producing Useful Knowledge for Organizations. New York : Praeger.

LESCARBEAU, R., PAYETTE, M. et SAINT-ARNAUD, Y. (1990).
Profession consultant. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal et Nantes : Les Éditions de l'Harmattan.

ROGERS, C.R. (1979).
Un manifeste personnaliste. Paris : Dunod.

SCHÖN, D.A. (1983).
The Reflective Practitioner. New York : Basic Books.

SCHÖN, D.A. (1987).
Educating the Reflective Practitioner. San Francisco : Jossey Bass.

SCHÖN, D.A. (1981).
Generative Metaphor : A perspective on Problem-Setting. *In* Social Policy. Ortony, A. (éd.), *Metaphor and Thought*. Cambridge : University Press; traduit en français *In* Tessier, R. et Tellier, Y. (éd.) (1992), *Changement planifié et développement des organisations* (p. 311-344). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

SCHÖN, D.A. (éd.) (1991).
The Reflective Turn. Case studies in and on educational practice. New York and London : Teachers College Press.

SAINT-ARNAUD, Y. (1992).
Connaître par l'action. Montréal : PUM.

WATZLAWICK, P., HELMICK-BEAVIN, J. et JACKSON, D. (1972).
Une logique de la communication. Paris : Éditions du Seuil.

WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J. et FISCH, R. (1974).
Change : Principles of Problem Formation and Problem Resolution. New York : Norton and Co. (Traduit en français en 1975 sous le titre *Changements, paradoxe et psychothérapie*. Paris : Seuil.)

NEUVIÈME CHAPITRE

LA PRAXIS, UNE SOURCE IMPORTANTE DE SAVOIRS POUR LA RECHERCHE ET LA FORMATION

FERNAND SERRE
CHANTAL VIENS
Université de Sherbrooke

INTRODUCTION

Ce chapitre présente des constatations que tout observateur peut faire chaque jour quand il regarde des praticiens réaliser des performances parfois extraordinaires, apprises au fil de leurs expériences. Pour peu que l'on prête attention à ce phénomène, il est fascinant d'imaginer qu'il existe un savoir-faire important qui explique ces interventions. Tous ceux qui sont devenus experts dans leurs domaines de pratique sont des savants de l'action.

Au cours des dernières années, nous nous sommes intéressés à ces connaissances tacites. Les faire émerger n'est pas facile, mais c'est fascinant. Nous vous invitons à partager notre cheminement.

Ce texte comprend sept parties : l'introduction; la présentation des rapports entre la recherche, la formation et la praxis; la présentation des connaissances issues de la praxis; l'élaboration des critères retenus au regard de la méthodologie qui a été adaptée à l'objet de notre recherche; la présentation proprement dite de notre méthodologie; une analyse des résultats de notre étude; enfin, une conclusion.

1. RAPPORTS ENTRE LA RECHERCHE, LA FORMATION ET LA PRAXIS

Les rapports entre la recherche, la formation et la praxis intéressent autant les chercheurs, les professeurs que les praticiens. Cependant, ces réalités apparaissent souvent aux yeux des uns et des autres comme des univers distincts et difficiles à mettre en lien dynamique.

D'une part, les études sur l'utilisation des résultats de la recherche faite en psychothérapie, selon une enquête menée par Morrow-Bradley et Elliot (1986), semblent peu pertinentes au dire même des praticiens

qui se plaignent souvent du caractère trop rigide et abstrait des modèles et des théories enseignés en formation. Par ailleurs, les questions et les problèmes des praticiens ne semblent pas intéresser la plupart des professeurs et des chercheurs. Ces derniers sont déroutés par le caractère spécifique de la praxis. Ces constats, appuyés par l'étude mentionnée précédemment, concordent avec nos propres constatations.

D'autre part, les personnes qui décrivent le cloisonnement entre ces trois univers que sont la recherche, la formation et la praxis le regrettent et souhaitent un rapprochement. Bien plus, des praticiens manifestent clairement le désir de pouvoir être éclairés par les résultats de la recherche. Ainsi s'expriment des thérapeutes praticiens interviewés :

> *Most important, therapists would like to make more use of therapy research, as indicated by their choice of ideal source of information*[1] (Morrow-Bradley et Elliott, 1986, 194).
>
> [traduction] *Ce qui est encore plus important, c'est que les thérapeutes voudraient utiliser davantage les résultats de la recherche en thérapie comme une source préférée d'information, tel qu'ils l'ont indiqué* .

1.1 Des objectifs différents

Une des difficultés majeures qui explique la séparation entre la recherche, la formation et la praxis réside dans le fait que les praticiens œuvrent dans des situations uniques, incertaines et conflictuelles par opposition à celles où s'exercent la formation et la recherche; uniques parce que circonstancielles, incertaines parce que tous les éléments ne sont pas connus, et conflictuelles parce que la plupart des actions comportent un choix de valeurs (Schön, 1987). La recherche et la formation évoluent habituellement en dehors de ces contingences liées à l'action. En effet, les recherches expérimentales et même la recherche descriptive qui saisissent un moment d'une réalité changeante sont le plus souvent menées dans des conditions où les variables sont bien contrôlées. Les données et les résultats obtenus dans les recherches sont tirés de contextes

1 Nous reproduisons les citations originales en anglais pour permettre au lecteur de pouvoir comparer la traduction que nous en avons faite et lui permettre de retracer plus facilement le texte dans l'œuvre originale.

bien structurés. La formation présente des modèles et des théories issus de la recherche qui sont, le plus souvent, enseignés sans avoir été mis à l'épreuve dans le contexte de la praxis. Comme la recherche et la formation ne tiennent en général pas compte du caractère situationnel de l'action qui lui est spécifique, il devient alors très difficile pour les praticiens d'appliquer les résultats et les théories issus des recherches et enseignés en formation.

Alors que dans la praxis, l'acteur, pour pouvoir intervenir efficacement, tente de comprendre les composantes d'une réalité qui a un caractère circonstanciel; le chercheur, de son côté, se donne comme objectif de découvrir des lois générales qui s'appliquent au plus grand nombre de situations possibles. Ces lois générales sont, par la suite, enseignées dans un cadre d'une formation qui proposera de les utiliser et de les appliquer dans la praxis. Le tableau 1 fait voir que si l'objectif de la recherche et de la praxis est le même, c'est-à-dire une compréhension de la réalité, la finalité dernière de chacun diffère; l'une vise l'étude de lois et de principes généraux; l'autre, l'action ou la production.

Tableau 1 – Les objectifs visés

par la recherche	par la praxis
Une compréhension de la réalité par l'étude de lois et de principes généraux.	Une compréhension de la réalité par un dialogue au cœur de l'action.

Cette distinction des objectifs visés en recherche et en praxis est reprise par Ochanine (1978) de l'Académie des sciences pédagogiques de Moscou qui présente deux fonctions de l'image, la fonction «cognitive» et la fonction «opérative». La fonction «cognitive» est celle où «l'image sert de connaissance; elle permet de représenter le monde comme il est; l'objectif de cette image est la connaissance du monde réel». La fonction «opérative» est celle où «l'image accomplit une fonction régulatrice... Celui qui agit ne reflète pas pendant l'action un objet dans toute la complexité de ses propriétés, de ses attributions. Il actualise de son acquis informationnel les seules informations qui sont pertinentes, qui correspondent à l'objectif de l'action donnée (surtout pour un opérateur soumis à des contraintes de temps)» (Ochanine, 1978, 63).

1.2 Des contextes d'intervention différents

La recherche et la formation transcendent les cas particuliers pour fournir des compréhensions et des explications abstraites de contraintes variables. La praxis, au contraire, s'inscrit dans des situations particulières, le praticien étant toujours aux prises avec des cas singuliers. Le tableau 2 présente ces différences majeures relatives aux contextes d'intervention.

Tableau 2 – Les contextes d'intervention

de la recherche et de la formation	de la praxis
Dans des situations contrôlées et structurées.	Dans des situations conflictuelles, uniques et incertaines.

1.3 Des processus différents

Le processus de découverte en recherche expérimentale est déductif. À partir d'un cadre de réflexion sur une question et d'un raisonnement sur un objet de recherche, le chercheur avance une hypothèse à vérifier. Ce processus est un «raisonnement qui conclut, à partir de prémisses, d'hypothèses, à la vérité d'une proposition en recourant à des règles d'inférence» (*Petit Larousse illustré*, 1991, 299).

Le praticien, continuellement aux prises avec des problèmes particuliers, procède selon un autre processus. C'est à partir de situations singulières qu'il s'efforce de trouver des réponses à ses questions. Des savoirs qu'il a découverts au cours de ses actions, il en tirera des conclusions qui pourront être généralisées. Ce processus est défini comme une «généralisation d'une observation ou d'un raisonnement établis à partir de cas singuliers» (*Petit Larousse illustré*, 1991, 520).

L'un et l'autre processus, bien qu'ils soient différents dans leur approche, visent «une généralisation» pour l'un, «la vérité d'une proposition» pour l'autre; ils sont tous deux des moyens de mieux comprendre la réalité. Selon les deux méthodes, les chercheurs autant que les praticiens, tentent d'être rigoureux.

Face à ces différences, on se demande s'il est possible de créer des liens entre ces trois concepts. Plusieurs pistes peuvent être inventoriées pour tenter de créer des ponts. Ce texte en propose une, car l'objectif est d'élaborer et d'expérimenter une méthode d'étude des connaissances qui résultent de la praxis. Ce processus d'émergence des connaissances inscrites dans l'action devra être aussi rigoureux que celui de la recherche descriptive et expérimentale. Un second objectif à plus long terme est qu'un corpus de connaissances liées à la praxis puisse être utilisé par des jeunes praticiens désireux de devenir aussi efficaces que ceux rencontrés au cours de la recherche.

2. LES CONNAISSANCES ISSUES DE LA PRAXIS

Des chercheurs, dont Vermersch (1989) et De Villers (1991), proposent d'étudier la praxis comme une source de connaissances et comme une occasion de mettre en pratique des concepts et des modèles élaborés par la recherche et présentés en formation. Ces dernières connaissances, issues de la praxis, peuvent être considérées comme autant de compréhensions de la réalité.

2.1 L'explicitation des connaissances issues de la praxis

Nous proposons un courant complémentaire à celui où les principes et les modèles découverts en recherche sont enseignés en formation aux praticiens pour qu'ils les appliquent dans leur pratique. Le cheminement que nous proposons ici va de la pratique à la recherche et de là, à la formation. Le tableau 3 présente en parallèle ces deux cheminements.

Tableau 3 – Des cheminements différents

Cheminement de type classique	Cheminement de type praxéologique
de la recherche	de la praxis
par la formation	par la recherche
à la pratique	à la formation

Selon le cheminement classique, la première étape est la recherche qui conduit à l'élaboration de modèles et de théories qui, transmis par la formation, sont appelés à être appliqués sur le terrain par les praticiens. Quant au cheminement de type praxéologique, il part de la praxis, en extrait un bagage de connaissances qui, une fois analysées, peuvent être transmises en formation.

Ce processus de type praxéologique conduit à l'utilisation d'une méthodologie de type phénoménologique qui peut aider à faire émerger les savoirs liés à l'action. La valeur et les limites de cette méthodologie sont décrites ci-après.

2.2 Les savoirs liés à la pratique

Le fait de reconnaître que des praticiens performent de façon efficace signifie que ces performances reposent sur des connaissances qui les guident dans leur action professionnelle. Ces dernières, acquises au cours et à la suite de multiples actions efficaces, sont constituées d'observations qui émanent de nombreuses petites recherches menées au cœur de l'action. Celles-ci, comme il a été mentionné précédemment, proviennent de situations uniques, conflictuelles et incertaines.

Des banques importantes de connaissances éprouvées demeurent souvent implicites. D'une part, les praticiens n'ont pas le temps de s'arrêter pour les consolider. D'autre part, les chercheurs, engagés dans leur processus déductif de recherche, n'attachent pas beaucoup d'attention à des résultats de recherche de type inductif. Bien plus, comme nous le verrons plus loin, l'émergence et l'analyse de ces connaissances nées de l'action et inscrites au sein de la praxis sont difficiles à réaliser.

2.3 Les connaissances accumulées par et dans l'action

Les praticiens d'une profession ou d'un groupe de travailleurs ont développé entre eux des connaissances qui leur sont propres. Ces «connaissances-dans-l'action» se retrouvent dans leurs interventions. Elles forment un bloc de savoirs professionnels qui comportent un certain nombre de valeurs, de connaissances et de croyances autour desquelles ils organisent leurs actions. Schön écrit :

> *When practitioners respond to the indeterminate zones of practice by holding a reflective conversation with the materials of their situations, they remake a part of their practice world and thereby reveal the usually tacit processes of worldmaking that underlie all of their practice* (Schön, 1987, 36).
>
> [traduction] *Quand les praticiens s'ajustent à des aspects imprécis de leur pratique en établissant une conversation avec les éléments de la situation, ils refont une partie de leur pratique et, de ce fait, révèlent le processus tacite habituel de construction du monde qui sous-tend leur pratique habituelle.*

Quand un électricien vérifie les fils d'un nouvel appareil qu'il est en train d'installer mais qu'il ne connaît pas, il établit, à la lumière de sa pratique habituelle, une sorte de conversation avec chacun des fils et de cette manière, révèle le processus tacite de sa lecture habituelle de la réalité et des savoirs sur lesquels s'appuie ce processus de lecture.

En effet, «effective action requires the generation of knowledge» (Argyris et Schön, 1974, 3) [traduction] «toute action efficace s'explique par l'existence de connaissances...» Ces mêmes auteurs affirment aussi que les praticiens développent dans leur praxis des théories d'action qui, interreliées, forment des «theories of practice». Ainsi,

> *A theory of practice, [then] consists of a set of interrelated theories of action that specify for the situation of practice the actions that will, under the relevant assumptions, yield intended consequences* (Argyris et Schön, 1974, 6).
>
> [traduction] *Une théorie de pratique est constituée d'un ensemble de théories d'action qui spécifient pour une situation de pratique les actions qui, en accord avec les postulats pertinents, produiront les effets désirés.*

Les théories d'action s'inscrivent dans des situations particulières qui, ajoutées les unes aux autres, lorsqu'elles sont interreliées, forment des théories de pratique. Ces dernières, qui sont propres aux diverses situations, permettent d'atteindre les objectifs désirés et constituent le microcosme de la science de tous les jours.

Elles sont différenciées selon les types d'intervention. Ainsi, on peut penser que des superviseurs d'une usine ont développé des théories communes d'action. Des formateurs d'une école ont élaboré, de leur côté, des théories d'action semblables. Ainsi, chacun, s'inspirant de ses théories personnelles, tente d'expliquer, de prédire et de contrôler les événements selon la forme hypothétique bien connue du «si... alors...».

Pour finir cette partie, on peut retenir que l'action est génératrice d'apprentissage, que les actions efficaces reposent sur des théories d'action, que ces théories d'action forment des théories de pratique et que ces théories de pratique constituent un macrocosme de la science. Nous décrivons maintenant, par étapes, une méthodologie susceptible de permettre l'émergence de ces théories de l'action propres aux praticiens.

3. LES CRITÈRES DE CHOIX D'UNE MÉTHODOLOGIE ADAPTÉE

Une recherche sur l'émergence des connaissances reliées à la praxis commande une méthodologie adaptée à l'objectif visé. Meerabeau (1992) fait état de cette exigence liée aux difficultés d'émergence de ces connaissances. Le titre de son article «Tacit knowledge : An untapped resource or a methodological headache» [Traduction : «Les connaissances tacites : des ressources négligées ou un mal de tête méthodologique»] est déjà révélateur à ce sujet. Une méthodologie de recherche qualitative et, qui plus est, de type phénoménologique peut permettre de cerner les connaissances véhiculées par les actions des praticiens. Cette méthode permet de décrire la dynamique interne des situations à partir de données empiriques. La méthodologie qualitative a cet objectif :

> *C'est en réponse aux lacunes qui se faisaient de plus en plus sentir tant au niveau de l'interprétation théorique des données empiriques que de l'enracinement empirique de l'analyse théorique, que la méthodologie qualitative a connu un nouveau développement aux États-Unis à partir des années cinquante et plus particulièrement pendant la période très créative des années soixante* (Laperrière 1982, 32).

3.1 La recherche qualitative

Notre recherche est de type qualitatif. Elle cherche à découvrir le processus mental qui détermine l'orientation des actions que posent

les praticiens. Elle va plus loin que l'observation des actions. Elle cherche à faire émerger, à travers l'observation et l'étude des actions, les savoirs que les praticiens utilisent dans leurs actions.

Plusieurs chercheurs qui font des études qualitatives de type phénoménologique interrogent des personnes sur leurs actions ou les observent dans leurs activités afin de pouvoir découvrir, par l'analyse des données recueillies, les processus mentaux sous-jacents. Cette méthode de recherche s'inscrit dans le courant des travaux de l'école de Chicago qui utilise l'observation directe de situations. Au cours d'une première période, les chercheurs utilisent l'observation directe dite «objective» où le seul but était de décrire de façon exhaustive les composantes objectives d'une situation sociale donnée. Dans une deuxième période, la recherche est désignée sous le terme d'«observation participante»; alors

> *Les objectifs dépassent la seule description des composantes d'une situation sociale et insistent sur l'importance d'en repérer le sens, l'orientation et la dynamique. Ici, les significations que les acteurs sociaux attribuent à leurs actes deviennent un élément essentiel de la description adéquate d'une situation* (Laperrière, 1982, 230).

3.2 Une méthode dite d'«observation participante»

Cette deuxième méthode d'observation directe dite «d'observation participante» utilise l'observation directe de façon beaucoup plus large. Cependant, si elle est utile pour expliquer les comportements, elle comporte aussi certains dangers. Laperrière dans la description qu'elle en fait, rappelle à juste titre que

> *L'écueil le plus souvent mentionné dans la littérature sur la question est sans aucun doute celui de l'ethnocentrisme et de la subjectivité de la chercheuse, qui risque de pervertir son choix des situations à observer, sa perception de ces situations et, en conséquence, ses analyses* (Laperrière, 1982, 243).

Il existe un danger inhérent à toute reformulation. Dès que l'on reformule les paroles et les gestes des autres dans nos mots, on com-

mence à les traduire dans un code qui est le nôtre, donc différent de celui de l'auteur. Ce phénomène se vit dans les relations humaines, chaque jour. Le chercheur a avantage à se méfier de cet écueil en se dotant de mécanismes de cueillette de données très fidèles aux faits; il évite ainsi le plus possible toute interprétation biaisée liée à la reformulation.

Pour éviter l'ethnocentrisme et la subjectivité du chercheur, il devient essentiel de demander à la personne d'expliciter elle-même le sens de son action. On peut espérer être plus objectif en demandant à l'acteur même de décrire, d'expliquer, d'analyser l'action qu'il a produite. Ce faisant, on peut éviter le danger de la subjectivité du chercheur.

3.3 Une méthode d'«observation participante» critique

Par ailleurs, il n'est pas assuré que, même en demandant à l'individu d'expliciter son action, ce dernier puisse fournir des informations justes. En effet, lorsqu'un chercheur demande à une personne de décrire le sens de son action, il importe de se rappeler que les «participants are not necessary aware of certain patterns of behavior» (McCutcheon, 1981, 6). [traduction] «les participants ne sont pas nécessairement conscients de certains modèles de comportement».

En effet, le praticien n'est pas nécessairement capable d'expliciter les opérations que constitue sa praxis. McCutcheon (1981) explique ce fait en rappelant ce que Benedict (1934) et Sapir (1963) appellent le caractère «invisible» et le modèle inconscient de l'action. Si un observateur peut difficilement décoder les connaissances sous-jacentes à l'action du praticien qu'il observe, ce dernier, lui, peut difficilement expliciter ce qu'il fait.

Il semble qu'un comportement qui devient de plus en plus maîtrisé tende à devenir de plus en plus «télescopé» dans l'action, «inconscient» et tacite. Plus on devient à l'aise avec une façon de faire, plus cette dernière échappe à l'observation extérieure et au champ de la conscience de l'acteur.

Ce processus s'explique, selon la psychologie cognitive, comme une distinction entre, d'une part, la mémoire à long terme et, d'autre part, la mémoire à court terme ou «working memory» (la mémoire de travail). Klatzky compare la mémoire à court terme à un établi qui ne peut recevoir

plus d'un certain nombre d'objets à cause de sa petite dimension et de sa capacité limitée. «Working memory serves as a «workbench» in the human information-processing system» (Klatzky, 1975, 14).

Comme un établi a une surface de travail limitée, la mémoire à court terme ne peut traiter plus d'une dizaine d'objets en même temps (Miller, 1956; Simon, 1974). Par ailleurs, l'information peut être codée et transférée dans la mémoire à long terme qui, elle, possède une grande capacité d'entreposage. Gagné écrit que :

> *A portion of all information that is in the sensory register is transferred to working memory... Working memory is limited in capacity... Coded information goes into long-term memory, which has a very large capacity* (Gagné, 1985, 8).
>
> [traduction] *Une partie de toute l'information qui est dans le registre sensoriel est transférée à la mémoire de travail... La mémoire de travail est limitée en capacité... L'information codée va dans la mémoire à long terme qui a une très grande capacité.*

Il semble que ce qui est enregistré dans la mémoire à long terme y demeure pour une très longue période de temps si ce n'est pour la vie entière. La difficulté que l'on éprouve à se rappeler quelque chose est davantage due à une difficulté d'utiliser le bon moyen pour y accéder qu'à une perte d'information (Williams et Holland, 1981).

Le chercheur qui interview un praticien se bute donc à une difficulté qu'éprouve tout acteur à identifier de façon spontanée et consciente toutes les opérations qu'il a apprises mais qu'il a classées dans sa mémoire à long terme pour raison d'économie d'énergie. «Once information is stored in LTM (Long Term Memory), to be used again it must be retrieved» (Gagné, 1985, 11). [traduction «Une fois que l'information est rangée dans la MLT (mémoire à long terme), pour être utilisée à nouveau, elle doit être recouvrée».]

3.4 Une méthode d'«observation» qui part des faits

Au long de ce processus d'apprentissage par essais et erreurs, les connaissances expérientielles et les stratégies appliquées sont traitées par

la mémoire à court terme tout en confiant, de plus en plus, les principaux éléments, à la mémoire à long terme. La personne regroupe plusieurs opérations en un dénominateur commun ou en un réseau d'interrelations de sorte qu'elle peut ainsi contrer la faible capacité de la mémoire à court terme tout en traitant simultanément plusieurs éléments regroupés sous une ou des têtes de chapitre qui sont des éléments clés (Collins et Quillian, 1969). Parlant de ce type de structure organisationnelle de la connaissance, plusieurs auteurs (Anderson, 1977; Minski, 1975) utilisent le mot «schéma». Le praticien, dans son action professionnelle, a recours à des regroupements structurels de ses connaissances acquises.

Ochanine écrit que l'image «opérative» qui est, comme nous l'avons décrite précédemment, celle utilisée dans l'action, a deux caractères essentiels :

> *Son laconisme : elle ne contient que ce qui est indispensable pour l'action. Elle est simplifiée au maximum, et*
>
> *La déformation fonctionnelle : elle consiste dans le fait que ce qui l'emporte pour l'action, ce qui a une pertinence, c'est ce qu'on vit en grand, ce qui est le plus saillant dans l'image tandis que les autres caractères de l'objet qui sont moins importants sont vus comme un fond sur lequel se dessine ce qui est important. On a tendance à accentuer fonctionnellement ce qui est important* (Ochanine, 1978, 63).

Ces affirmations sont fondées sur des recherches que l'auteur a faites et qu'il présente ainsi :

> *Nous avons* [...] *essayé de montrer de façon plus catégorique à partir d'expériences simples que même lorsqu'il s'agit d'un objet très élémentaire, si le sujet a une tâche devant lui* [...], *il ne voit de cet objet que les seules informations pertinentes, que les seules propriétés de l'objet qui sont indispensables pour la solution du problème et il ne voit pas les autres* (Ochanine, 1978, 64).

On attribue à un expert le comportement suivant : il va directement aux éléments clés d'une situation, procède rapidement au diagnostic et propose des correctifs efficaces. Lorsqu'il agit ainsi, l'expert télescope les opérations que le novice devrait faire à tâtons les unes après les autres. Il va directement aux principaux indicateurs du problème et ne vérifie que les points importants sans avoir à tout observer. À la suite de plusieurs expériences, l'expert en vient à confirmer à sa mémoire à long terme la connaissance des processus sous-jacents.

Ce processus fait l'économie de passer par toutes les opérations. Il n'est pas étonnant qu'un observateur ait de la difficulté à suivre les actions posées par un expert et encore davantage à comprendre la logique de ses actions. L'expert, de son côté, devient inconscient qu'il ne s'occupe que de ces quelques éléments clés.

Si on lui demande d'expliquer ce qu'il fait, il pourra répondre : «Regardez-moi, je procède ainsi», ou encore il attire l'attention sur les éléments clés auxquels il est attentif, sans sentir le besoin de tout expliquer ce qui est maintenant rangé dans sa mémoire à long terme. S'il s'efforce d'expliquer toutes les opérations sous-jacentes au télescopage, il aura habituellement de la peine à le faire. En effet, le faire et le dire n'appartiennent pas à la même logique : pour le premier, il s'agit de la logique de l'action où les opérations sont télescopées; pour le second, selon la logique du discours, tout doit être explicité pour être compréhensif. Aussi, lorsqu'un chercheur interroge des personnes pour découvrir leurs processus cognitifs, les réponses fournies ne sont que des *a priori*, des approximations ou des possibilités.

On pourrait comparer ces connaissances que les experts ont acquises aux éléments de la culture d'un peuple. Ce dernier en vient à incarner des coutumes et des traditions sans même plus s'en apercevoir. Il faut que quelqu'un de l'extérieur, qui a une culture différente, pointe du doigt ces coutumes et ces traditions pour que se développe une conscience chez les personnes intéressées. La culture en vient à faire tellement partie de nous que nous pouvons difficilement nous en dissocier.

La grande question qui se pose alors est celle de réussir à faire émerger ces connaissances qui appartiennent tellement à la mémoire à

long terme que lorsque l'on demande aux auteurs de nous dire ce qu'ils font, ils ont de la peine et parfois n'arrivent pas à expliciter ces connaissances expérientielles. Et pourtant, on le voit bien, lorsqu'on observe l'efficacité de l'action de ces personnes, ces connaissances expérientielles sont là, cachées et difficiles d'accès.

Non seulement les praticiens ne savent pas nommer les connaissances acquises par l'action qu'ils appliquent, mais ils peuvent même fournir des réponses qui correspondent aux attentes qu'elles prêtent au chercheur. Plus la personne se sent inférieure, menacée par le chercheur, plus ce danger croît. La désirabilité sociale influence les réponses.

3.5 Une méthode d'émergence

Une autre cause de distorsion de la réalité par le praticien réside dans sa propre lecture de la réalité en certaines circonstances. En effet, lorsqu'on demande à quelqu'un de dire quelle était son intention lors d'une intervention faite dans des circonstances difficiles et stressantes, sa réponse est normalement de l'ordre de la théorie professée. La théorie professée signifie que l'auteur pense avoir eu telle intention (habituellement plus acceptable socialement et culturellement que celle qu'il a eue effectivement) mais différente de celle que les faits révèlent.

Pour expliquer cette distinction, Argyris et Schön (1974) distinguent deux types de théories d'action qui guident le praticien : une théorie qui de fait gouverne l'action de l'acteur, la «theory-in-use» ou la théorie pratiquée; une théorie que l'acteur pense avoir utilisée et à laquelle il se réfère mais qui ne dirige pas son action, l'«espoused theory» ou la théorie professée.

À cause de cet écart éventuel, le chercheur qui interroge un praticien peut obtenir, comme réponses, les théories professées du praticien.

En observant et en analysant les paroles et les gestes du praticien qu'il interroge, le chercheur attentif peut découvrir un écart entre l'intention que l'acteur pense avoir eue et celle qu'il a eue. Il croyait avoir agi selon certains postulats alors qu'en réalité, en analysant les faits, il a agi à partir d'autres postulats. Un exemple facile à saisir est

celui du père de famille qui croit et dit vouloir aider son fils à devenir autonome mais qui, dans les faits, lui dit et lui rappelle continuellement ce qu'il doit faire.

Les interventions réalisées par Argyris et Schön auprès de praticiens démontrent que la personne qu'on interroge et qui vit un tel écart n'en est pas consciente et ne peut pas en faire état au chercheur. Ils ont découvert que cette situation peut exister non seulement sur le plan individuel, mais aussi dans des organisations humaines. Nous pouvons aisément observer que l'orientation que se donne une institution ne correspond pas toujours à sa praxis organisationnelle.

Tout chercheur qui veut découvrir les théories d'action des praticiens ne peut donc se contenter de procéder uniquement par interview. En plus, il doit nécessairement observer systématiquement l'action du praticien et à partir des faits, lui demander d'expliciter les postulats sous-jacents à son action. Il aide ainsi l'acteur à examiner, à partir de ses actions, toute théorie professée («espoused theory») pour ne retenir que les théories pratiquées («theories-in use») qui expliquent son action.

Les données que le chercheur tente de recueillir peuvent donc être contaminées par les phénomènes suivants :

- l'observation des faits et gestes ne permet pas nécessairement de découvrir toutes les étapes d'une opération lorsque les habiletés sont maîtrisées et entraînent des télescopages;
- le caractère inconscient et tacite d'habiletés maîtrisées rend difficile l'accès aux processus mentaux des praticiens;
- dans un contexte où les praticiens se sentent menacés d'une façon ou d'une autre, ces derniers développent des mécanismes de défense qui peuvent les entraîner à fournir des réponses en fonction des attentes qu'ils accordent au chercheur;
- les théories d'action que les praticiens appliquent dans les faits peuvent être différentes de celles qu'ils pensent appliquer.

En tenant compte de ces difficultés, nous avons tenté de choisir une méthodologie adaptée à l'objet de notre recherche :

- nous retenons la méthodologie de la recherche qualitative qui a l'avantage de permettre de comprendre les actions de l'intérieur et donner accès aux processus mentaux qui nous intéressent;
- nous préconisons, à l'intérieur de la méthode qualitative, de retenir une méthodologie d'observation participante;
- en faisant ce choix, nous devons nous prémunir contre le danger de biaiser subjectivement l'interprétation des phénomènes observés; la méthodologie d'observation participante devra donc être critique;
- à partir des paroles et des gestes que constituent leurs actions, les praticiens seront invités à expliciter eux-mêmes les processus mentaux sous-jacents à leurs actions;
- étant donné que les praticiens peuvent, à leur propre insu, penser qu'ils ont agi selon une théorie professée, différente de celle qu'ils appliquent en réalité, une méthodologie avertie se préoccupera d'éliminer toute théorie professée.

Tenant compte des difficultés d'émergence des théories d'action, considérant les embûches nombreuses à l'explicitation de ces théories, la question d'appliquer une méthodologie rigoureuse de recherche qui permettrait de faire le pont entre la pratique, la recherche et la formation demeure entière. Par ailleurs, ayant une meilleure connaissance de ces enjeux, nous pouvons orienter nos efforts de façon plus efficace. La partie suivante propose une piste qui peut aider à dépasser les limites et les écueils mentionnés précédemment et contribuer à faire émerger une connaissance issue de la praxis.

4. UNE MÉTHODOLOGIE ADAPTÉE

Nous distinguons d'abord entre la connaissance dans l'action et la connaissance sur l'action qui nous guide dans l'élaboration de notre méthodologie; puis, nous empruntons la méthodologie de la science-action qui fait référence à l'intention dans l'action; ensuite, nous proposons une méthode pour faire émerger l'intention dans l'action et, enfin, nous décrivons un instrument de cueillette de données, situé en continuité avec la méthode retenue.

4.1 Fondements de notre instrument d'analyse

4.1.1 La connaissance dans l'action et la connaissance sur l'action

On peut distinguer deux types de connaissances liées à l'action, le «knowing-in-action» et le «knowing-on-action». Le «knowing-in-action» :

> *Refers to the sorts of know-how we reveal in our intelligent action- publicly observable, physical performance like riding a bicycle and private operations like instant analysis of a balance sheet. In both cases, the knowing is in the action* (Schön, 1987, 25).

> [traduction] *Fait référence aux types de savoirs pratiques que nous révélons dans notre action intelligente – observable publiquement – qui peut être une performance physique telle que voyager à vélo ou qui peut être une opération privée, comme faire une analyse rapide d'un bilan financier. Dans les deux cas, la connaissance est dans l'action.*

L'action «intelligente» est supportée par des connaissances inscrites dans l'action même, qui expliquent la performance de l'action. Même si nous savons que cette action intelligente s'explique par des connaissances, habituellement l'acteur est incapable de les expliciter verbalement. Si quelqu'un d'autre tente de faire une description des connaissances tacites et implicites, en observant les gestes extérieurs, il ne peut faire que des hypothèses. Ces descriptions sont des conjonctures qui ont besoin d'être confirmées par l'acteur lui-même. Si un acteur fait des liens qui ne sont pas en relation avec ses actions, l'intervieweur le lui indique et l'invite à réviser sa réponse.

Devant une difficulté majeure, ou une surprise, le praticien s'arrête pour revenir sur ce qu'il vient de faire, pour découvrir comment ses connaissances-dans-l'action ont contribué à produire un effet qui n'était pas prévu. L'acteur repasse lentement en pensée les gestes qu'il a faits ou répète doucement dans sa tête les paroles qu'il a prononcées et tente à partir de ces faits de comprendre ce qui s'est passé. Il fait ce que

Schön (1985) appelle du «knowing-on-action.» Ce retour mental peut se faire immédiatement après l'action ou dans un moment de tranquillité, une fois l'action terminée. Dans les deux cas, la réflexion n'est pas engagée dans le feu de l'action et permet une analyse lente des gestes et des paroles pour mieux les comprendre et mieux en mesurer les effets.

La méthodologie que nous utiliserons pour découvrir les «knowings-in-action», c'est-à-dire les connaissances inscrites dans l'action, empruntera le processus de «knowing-on-action». Ce qui se fait spontanément chez le praticien qui cherche à comprendre la réalité à travers son action deviendra notre méthodologie de recherche. Nous l'appliquerons de façon systématique et rigoureuse.

Nous proposerons à des praticiens qui viennent de réaliser une intervention efficace donc intelligente («knowing-in-action») de s'arrêter et de réfléchir à ce qu'ils ont fait («knowing-on-action»). Ils seront invités à préciser, à partir de leurs actions, les intentions qu'ils avaient.

4.1.2 L'intention du praticien

Les théories d'action dont Argyris, Putnam et Maclain Smith (1985) traitent dans *Action science* sont composées de divers éléments dont le principal est l'intention que poursuit l'acteur. En effet, quelqu'un qui pose une action a toujours à l'esprit au moins une intention qu'il désire réaliser et qui oriente son action à partir de ses connaissances dans l'action (knowing-in-action). Tout comme Watzlawick, Weakland et Fisch (1975) l'ont affirmé, on ne peut pas ne pas communiquer et, en conséquence, on ne peut pas ne pas avoir d'intention lorsque l'on agit. Toute action tire son origine d'une intention.

Tout geste porte une intention, même si, au premier coup d'œil, il peut être difficile de la cerner. En effet, devant un geste qui semble au premier abord insolite, on cherche spontanément à découvrir quelle était l'intention de l'acteur. Pour comprendre le sens de son action, on lui demande habituellement d'expliciter ce qu'il voulait faire, c'est-à-dire d'expliquer son intention.

À défaut de pouvoir obtenir cette information de l'acteur, on continue seul à chercher l'intention sous-jacente susceptible de fournir

une explication parce qu'on est sûr que toute action est organisée à partir d'une intention. Aussi, à défaut d'avoir obtenu une réponse de l'acteur à qui on a demandé de dire son intention, on lui en prête une spontanément. Toute intervention est porteuse d'une intention.

Comme l'écrivent Watzlawick *et al.* (1975), l'intention qui guide l'action est constituée de théories de l'action. Ils nomment ces intentions des «governing variables», des variables qui dirigent l'action. Cette expression indique bien leur rôle déterminant dans l'orientation de l'action ainsi que le présente le tableau 4.

Tableau 4 - La relation entre théorie d'action et intention

Théories d'action	⟶	Intentions
(connaissances dans l'action)		(variables déterminantes)

Les intentions s'inspirent de valeurs, de croyances et de connaissances que constituent les théories d'action. En analysant l'intention d'un praticien, on peut avoir accès à ses valeurs, à ses croyances et à ses connaissances. Si elles sont particulières à chaque personne, un ensemble commun de ces valeurs, de ces croyances et de ces connaissances peut être partagé par un groupe de praticiens. Ainsi les avocats, les médecins, les formateurs partagent des valeurs, des croyances et des connaissances différentes selon les groupes, mais communes aux membres de chaque groupe.

En analysant l'intention d'un praticien, on peut faire émerger et découvrir sa théorie d'action. L'explicitation de son intention donne prise sur ses choix, sur ses orientations, sur ses priorités, sur ses approches de la réalité et sur ses modes de préhension de la réalité. Si l'on veut comprendre l'action d'un praticien, on s'intéressera donc à son intention, sachant qu'il sera possible de cerner ses théories d'action par l'analyse de cette intention.

4.1.3 L'émergence de l'intention

L'intention d'une personne n'est pas facile à découvrir. Ainsi que nous l'avons indiqué précédemment, dans des situations stressantes, l'acteur peut parfois penser avoir fait une intervention avec une intention alors que les gestes qu'il a posés et les paroles qu'il a prononcées indiquent qu'il semble avoir été guidé par une autre intention que celle qu'il dit avoir eue (tableau 5). Son intention (ses «governing variables») est donc différente de celle qu'il croit. Le chercheur doit être conscient de cet écart éventuel et prendre les précautions nécessaires pour éviter des interprétations erronées.

Tableau 5 – Les théories d'action

Intentions professées	⟷	Intentions pratiquées
(celles que l'acteur pense avoir)	⟷	(celles que l'acteur a en réalité)

Le chercheur ne peut pas se contenter de demander au praticien ce qu'il voulait faire. Il est possible que l'intention exprimée par le praticien soit celle qu'il pensait avoir, surtout s'il a vécu une situation stressante. Ainsi, un chercheur qui voudrait connaître la théorie d'action d'un praticien qui s'avère un patron efficace pourrait obtenir une information erronée. Pour savoir comment le praticien organise son action, s'il lui demandait de lui indiquer son intention, ce dernier pourrait affirmer qu'il vise à être démocratique. Il pourrait même ajouter que c'est par cette approche qu'il réussit à stimuler la participation de ses employés. Pour appuyer ses dires, il ajouterait peut-être qu'il demande souvent à ces derniers de lui faire des suggestions.

Si le chercheur est perspicace et averti du danger d'un écart possible entre la réponse formulée par ce patron et la réalité, il comparera les paroles et les gestes de ce patron avec la réponse qu'il a fournie. Il constatera, peut-être, qu'au-delà de sa réponse, ce patron décide des actions à entreprendre sans consulter ses employés ni tenir compte de leurs suggestions. Si c'est le cas, ce patron pense agir de façon démocratique alors qu'il est en fait autocratique.

Cet exemple fait voir que pour connaître les théories pratiquées dans l'action par opposition aux théories professées, il faut aller au-delà de l'interview. Si l'on veut découvrir les véritables intentions des praticiens, il faut se référer aux faits et non seulement aux paroles.

Conscient de cet écart, notre méthodologie s'inspirera de la méthode de recherche de la science-action présentée par les auteurs Argyris *et al.* (1985). Selon cette méthode, le chercheur met l'acteur à profit en l'aidant à expliciter, à partir de ses paroles et de ses gestes, sa théorie pratiquée qui est son intention. Ainsi, dans l'exemple précédent, le chercheur l'aide à découvrir les théories d'action par opposition à celles formulées par le patron lui-même, qui n'étaient que des théories qu'il pensait avoir, des théories professées.

Argyris et Schön (1974) ont développé cette méthodologie pour aider les praticiens à réduire les écarts qui pouvaient exister entre leurs théories professées et leurs théories pratiquées et, partant, à les aider à devenir plus efficaces. Quant à nous, qui nous inspirons de cette méthode, nous l'utilisons à une fin différente de celle de ces auteurs mais aussi en continuité et en prolongement de la leur.

Nous retenons la méthode d'émergence des théories d'action d'Argyris et Schön (1974) qui permet de découvrir les processus mentaux qui conduisent à découvrir l'organisation mentale de l'action des praticiens efficaces. Notre but premier est de faire émerger les intentions des praticiens et, par là, avoir accès à leurs théories d'action.

Tableau 6 - Les composantes des modèles d'action

Théories d'action =	Intentions	⟶	Stratégies
(connaissances-dans-l'action)	(variables déterminantes)		(paroles et gestes)

Tout comme Argyris et Schön (1974), nous sommes préoccupés d'analyser les faits (paroles et gestes) pour connaître les théories pratiquées et éviter d'obtenir les théories professées de l'action. En ce sens, toutes les interviews que nous faisons sont réalisées en référence aux faits relatés par l'acteur lui-même que nous consignons de façon *verbatim*. Ce faisant, nous tentons d'éliminer tout écart qui peut se glisser lors d'une rencontre avec un praticien entre sa théorie professée et sa

théorie pratiquée. Nous mettons toujours en comparaison l'intention que l'acteur dit avoir eue lors d'une action avec les paroles et gestes produits lors de celle-ci. Chaque fois que les faits et gestes ne correspondent pas aux intentions, une analyse de concordance s'avère nécessaire pour distinguer l'intention professée de l'intention pratiquée.

Les praticiens expriment davantage leurs théories professées lorsqu'ils se sentent peu ou pas efficaces et vivent du stress. L'apparition des mécanismes de défense est alors plus fréquente. Pour éviter le plus possible l'expression de théories professées, nous avons choisi de ne retenir que les actions où les personnes avaient été efficaces. Ce choix comporte un double avantage :

- tout d'abord, lorsqu'on rappelle à des praticiens des actions efficaces qu'ils viennent de faire, ils ont davantage tendance à dire leurs intentions pratiquées que dans des situations d'inefficacité et de stress;
- de plus, ces actions efficaces sont porteuses de théories d'action gagnantes, susceptibles d'intéresser d'autres praticiens qui désirent devenir plus efficaces dans leurs propres interventions.

Les modèles d'action sont constitués d'informations reçues de l'extérieur et de nombreuses expériences qui ont conduit à l'élaboration d'un corpus de connaissances expérientielles constituées d'intentions et de stratégies diverses. Les connaissances expérientielles sont d'abord utilisées selon la méthode d'essais et d'erreurs. Celles qui s'avèrent à l'expérience les plus efficaces sont reprises chaque fois qu'elles peuvent être utiles. Du même coup, elles sont vérifiées et revérifiées dans diverses circonstances. Peu à peu, ces connaissances expérientielles constituées d'intentions et de stratégies jugées plus efficaces sont emmagasinées dans la mémoire.

Le tableau 7 présente ce qui constitue les modèles d'action. Il indique comment on peut avoir accès aux théories d'action en demandant à l'acteur d'indiquer son intention et à ses stratégies en analysant les paroles et les gestes. Les modèles d'action sont composés de théories d'action révélées par les intentions et de stratégies révélées par les paroles et les gestes posés.

Tableau 7 - Les éléments d'un modèle d'action

Un modèle d'action		
est constitué par	et	révélé par
des théories d'action		les intentions
et des stratégies		les paroles et les gestes

Durant les interviews avec les praticiens, nous devons toujours être vigilants pour identifier tout manque de congruence entre les paroles et les gestes d'une part et les intentions d'autre part. Une incongruence signifierait que l'intention que l'acteur dit avoir eue est professée, car elle n'explique pas les gestes ni les paroles. Une autre intention, pratiquée, devrait mieux les expliquer.

Il semble qu'aucun moyen faisant appel à la seule observation ou écoute suivie d'une analyse par le chercheur ne permet de découvrir toutes les connaissances et stratégies que quelqu'un maîtrise. En effet, l'acteur a placé dans sa mémoire à long terme les connaissances expérientielles qu'il n'a habituellement pas besoin de se rappeler. Voilà pourquoi, à celui qui l'interroge sur ses connaissances, il répond de le regarder faire, ne sachant pas comment expliciter son modèle d'action.

Les experts qui ne savent pas expliciter leur modèle d'action possèdent des savoir-faire. En partant de ces derniers qu'on peut observer à travers des actions, peut-on remonter jusqu'aux connaissances expérientielles? Ne serait-ce pas une voie pour découvrir ces connaissances élaborées au fil des pratiques nombreuses où, par essais et erreurs, elles se sont formées dans le temps?

Les actions itératives d'un expert sont susceptibles de permettre de découvrir les connaissances expérientielles et les stratégies d'action. C'est dans des gestes répétés qu'on peut retracer les modèles d'action qui sont porteurs de connaissances et de stratégies efficaces. Comme Miles et Huberman l'écrivent,

> *la plupart des chercheurs vont reconnaître que, pour connaître ce vous faites, vous avez besoin de découvrir comment votre modèle de connaissance affecte ce que vous faites* (Miles et Huberman, 1984, 1).

Il n'est pas aisé d'analyser les savoir-faire d'un expert pour pouvoir par la suite remonter jusqu'à l'identification de ses modèles d'action. L'action se déroule à un rythme rapide et les gens d'action n'ont pas beaucoup de temps pour répondre à des questions à la suite d'interventions. La méthode du «thinking aloud» (penser à haute voix) qui amène un enfant à l'école à expliciter son action ne peut pas s'appliquer à des experts qui sont engagés dans des actions professionnelles.

Une des rares façons d'accéder aux faits bruts semble d'enregistrer des actions pour les traiter ensuite afin de les décoder. Selon cette piste, une première opération consiste à trouver une méthode de cueillette de faits et de paroles réalisés naturellement. Une méthode qui peut paraître utile consiste à filmer sur bande vidéo des interventions d'experts pour les analyser ensuite. Cependant, à l'expérience, même un enregistrement vidéo fait de façon discrète entraîne chez les personnes impliquées des blocages et des gênes qui affectent considérablement les données.

4.1.4 Un instrument d'analyse des modèles d'action

Comment peut-on en arriver à établir un mode d'analyse scientifique de l'action qui tienne compte des différents aspects uniques, incertains et conflictuels inhérents à l'action? Peut-on en arriver à une rigueur scientifique dans l'analyse de l'action?

Toute démarche scientifique se base sur des données factuelles. Le compte rendu d'expériences récentes s'est avéré le moyen le plus utile pour recueillir des données factuelles authentiques. Les données sont les actions vécues par les personnes. Ces actions sont des paroles prononcées ou des gestes posés incluant les silences. Ces informations deviennent des données de base et de référence auxquelles toute autre information concernant les intentions ou les théories d'action doivent être confrontées.

Toute affirmation sur les modèles d'action d'un praticien doit être mise en relation avec les paroles ou les gestes de la personne en question. Toute inférence est appuyée par les faits préalablement enregistrés pour qu'elle puisse être acceptée.

4.2 Le déroulement de la recherche

4.2.1 Le contexte de la recherche

Une récente recherche effectuée dans le cadre des programmes d'alternance école-entreprise par Desjardins (1991) auprès de cinquante-neuf employeurs a fait ressortir qu'aux yeux de ces derniers, ces programmes contribuent le plus à l'intégration des jeunes au marché du travail. L'objectif de la présente recherche est de découvrir les modèles d'action les plus efficaces qui facilitent l'intégration des nouvelles employées.

Cette étude s'est déroulée dans une usine de couture établie dans une ville d'environ 6 000 habitants de la région de l'Estrie et située à cent cinquante kilomètres au sud de Montréal. Elle est le troisième plus gros employeur manufacturier de la ville. Éloignée des grands centres, cette ville est le pivot des petites municipalités environnantes. Plusieurs personnes de ces localités s'y rendent pour travailler, effectuer la majorité de leurs achats et pour recevoir divers services professionnels. Cette usine emploie deux cent vingt-cinq personnes. On y fait l'assemblage de pièces de sous-vêtements pour femmes depuis vingt-cinq ans. Une formatrice donne à chaque nouvelle employée une formation de trois mois qui se déroule à l'intérieur de l'usine, dans un espace dédié, nommé l'école de formation. La production est organisée selon le modèle tayloriste. Les couturières travaillent sur des machines placées les unes à la suite des autres. Les pièces sont acheminées aux couturières et retournées, une fois le travail fait, dans des paniers qui circulent sur deux tapis roulants. Quatre superviseuses dirigent le travail des couturières en production et une directrice assure la bonne marche de l'usine. À ces diverses fonctions s'ajoutent celles qui ont trait à la mécanique, à la supervision de la qualité et à l'analyse des méthodes de travail.

Nous avons obtenu l'autorisation de la direction de la compagnie, de l'usine, du syndicat et des employées de pouvoir rencontrer les nouvelles employées. La cueillette des données a commencé en janvier 1991 et s'est terminée en juin de la même année. Nous avons demandé à toutes les nouvelles employées embauchées sur une période de six mois de faire un compte rendu de façon *verbatim* des interventions

qu'elles avaient jugées particulièrement positives dans leur intégration à l'usine. En vue de faciliter la mémoire des faits, les rencontres avaient lieu toutes les deux semaines. Pour nous assurer de faire les entrevues d'une façon unique, deux guides ont été élaborés et expérimentés par les trois intervieweuses, l'un pour les rencontres avec les intégrées, l'autre pour celles avec les intégratrices.

Le nombre de nouvelles employées rencontrées (les intégrées) s'élève à dix-neuf dont sept ont moins de 21 ans; sept ont de 22 à 31 ans et cinq ont 32 ans et plus. Quant à leur scolarité, seulement trois ont complété la cinquième secondaire; cinq ont terminé la quatrième secondaire; quatre ont fini la troisième secondaire et les sept dernières ont moins d'une troisième secondaire.

4.2.2 Les étapes de la recherche

La recherche s'est déroulée en cinq étapes : préparation des instruments, cueillette des données, analyse des données, validation des résultats et rédaction du rapport.

— *La préparation des instruments de recherche*

Au cours d'entrevues semi-dirigées, les nouvelles employées ont été invitées à indiquer sous forme de compte rendu, les interventions déterminantes qui les avaient aidées dans leur intégration. De plus, il leur était proposé de dire leur perception face à ces interventions. Ces données étaient écrites sur des feuilles préparées à cet effet de façon à permettre d'écrire en parallèle toutes les informations reçues.

En accord avec les exigences précédemment présentées dans ce texte, l'authenticité des données est, dans la mesure du possible, préservée dès le début de la cueillette des données. Cette authenticité des faits conditionne tout le reste de la recherche.

— *La cueillette des données*

Celles qui avaient été présentées par les nouvelles employées comme les ayant aidées à s'intégrer étaient invitées, encore à l'aide d'entrevues semi-dirigées, à valider les paroles et les gestes fournis antérieu-

rement. Par la suite, en regard de chaque parole ou geste, elles étaient invitées à dire les intentions qu'elles avaient visées. Ces informations étaient inscrites dans la colonne correspondante sur les feuilles réponse.

— *L'analyse des données*

La troisième étape a trait à l'analyse de contenu des données recueillies. Nous avons rejeté les entrevues qui ne comportaient pas tous les éléments d'un modèle d'action, c'est-à-dire intentions et stratégies correspondantes. Quatre-vingt-huit entrevues ont été retenues.

La première phase de l'analyse consiste à lire le *verbatim* de façon à se laisser imprégner le plus possible par les informations brutes fournies. Il importe que le chercheur évite de se former trop rapidement des catégories qu'il pourrait imposer et qui l'amèneraient à dénaturer l'originalité des données. Après plusieurs lectures selon les règles d'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990; Miles et Huberman, 1991) sont ressortis peu à peu des éléments clés. Des catégories d'unités de sens commençaient à se former. S'est instauré alors un dialogue entre ces catégories et l'ensemble des données; ceci a permis d'en vérifier la valeur et l'exactitude jusqu'à saturation ou satisfaction. Lorsque les catégories ont été suffisamment précisées et appliquées à l'ensemble des données, un examen, par la méthode des juges (trois) a mis à l'épreuve les résultats de l'analyse à partir de trois principes suivants : les catégories doivent être mutuellement exclusives, fidèles aux données et pertinentes aux objectifs de la recherche.

Chaque catégorie d'intentions, de stratégies et de vécus a été numérotée de façon à permettre des études de corrélation. Au cours de cette dernière opération, le chercheur a commencé à découvrir des configurations. Elles sont composées d'intentions en lien avec des stratégies et des vécus des intégrées. Le chercheur a pu alors dégager des modèles d'intégration jugés efficaces et des étapes d'intégration vécues par les intégrées.

— *La validation des résultats de l'analyse*

La quatrième étape de cette méthodologie a consisté à présenter aux intégratrices et aux intégrées d'une part les modèles d'intégration et d'autre part les étapes d'intégration; ceci visait à vérifier la validité des données, sachant qu'il y a danger de mal les interpréter.

— *Le rapport de recherche*

La cinquième étape a servi à produire un rapport qui rend compte de toutes les informations recueillies et dans lequel sont établies des corrélations entre les intentions, les stratégies et les perceptions vécues par les intégrées.

5. LES RÉSULTATS

L'analyse des résultats de cette recherche, qui est maintenant complétée, comporte deux rapports volumineux. Nous n'en présentons ici que les principaux éléments au regard des types de résultats que peut fournir une telle recherche, à savoir les résultats relatifs aux modèles d'intégration qu'utilisent les personnes que nous avons appelées les «intégratrices» et les résultats relatifs aux perceptions des personnes appelées les «intégrées».

5.1 Les catégories émergentes

Une première analyse des interventions relatées par les intégrées comme des actions qui ont facilité leur intégration (inscrites sur les feuilles réponses dans la colonne du centre) fait émerger treize stratégies utilisées par les intégratrices.

Une deuxième analyse, qui porte sur les intentions qu'avaient les intégratrices lorsqu'elles ont utilisé les stratégies citées par les intégrées, permet d'identifier trois intentions différentes.

Nous présentons les treize stratégies puis les trois intentions. Par la suite, nous procédons à une troisième analyse afin de découvrir

les modèles d'intégration qui relient et structurent les stratégies et les intentions en relation les unes avec les autres.

Une analyse qualitative des données brutes recueillies lors des entrevues auprès des participantes à la recherche a servi dans un premier temps à faire émerger des catégories conceptuelles que nous nommons «émergentes». Treize types de stratégies sont utilisés par les intégratrices et trois types d'intentions sont reliées à ces stratégies.

5.1.1 Les stratégies

Les stratégies sont des façons de faire des intégratrices reconnues efficaces par les intégrées et corroborées par les intégratrices. Les treize catégories de stratégies qui émergent de l'analyse sont :

1) Explique
2) Supporte
3) Évalue
4) Dirige
5) Démontre
6) Questionne
7) Fait à la place de l'autre
8) Approuve
9) Accueille
10) Incite à demander de l'aide
11) Fait faire une démonstration
12) Sollicite une aide technique
13) Converse sur un autre sujet

Nous présentons succinctement chacune de ces treize catégories, de stratégies accompagnée de quelques exemples.

Première stratégie – Explique

L'intégratrice décrit les diverses étapes d'une opération de couture à l'intégrée, lui indique comment s'y prendre avec tel tissu ou lors d'une telle manœuvre, lui donne des informations, des trucs du métier.

Exemples

La formatrice dit : «Tu fais cela de même, tu laisses du «lousse» au fil; là, tu tournes; il ne faut pas trop mettre de matériel, ne pas coudre trop large parce qu'à la prochaine opération, on va avoir de la misère» (1f14,1)[2].

La formatrice dit : «Vu que le matériel ne s'étire pas, il faut pas trop tirer d'un bord» (3f24).

Une couturière dit : «Oui, le noir se travaille mieux. C'est un matériel plus rigide que le blanc. Avec le blanc, il faut porter plus attention» (24f27,6).

Une inspectrice dit : «Prends tes deux morceaux à la fois, ça va plus vite et elle m'explique des trucs de production» (26fp44).

Une superviseuse dit : «Mets-les dans la carte, attache-les après un élastique et mets-les à mon nom, je vais aller les faire reprendre par la fille» (3f65p44).

Deuxième stratégie – Supporte

L'intégratrice offre un appui à l'intégrée; elle l'encourage par un soutien lorsqu'elle rencontre des difficultés; elle l'aide à passer à travers des épreuves et l'incite à ne pas se décourager.

Exemples

La formatrice dit : «T'es capable, je te fais confiance. Je sais que ça va être beau» (2f39,4).

Une couturière dit : «C'est pas grave, fais-toi s'en pas, moi aussi, j'ai eu de la misère. Tu vas «pogner» la «twiste»» (3f24).

Une superviseuse dit : «Il n'y a rien là, c'est pas grave, mais il faut que tu fasses plus attention et ça va aller mieux» (15f85p5,1).

La formatrice dit : «C'est pas grave, ça va venir avec le temps» (24f47,8).

La formatrice dit : «Inquiète-toi pas, je vais m'en occuper de toi» (26f9,1).

---

2 Le premier chiffre entre parenthèses renvoie au numéro assigné à chacune des dix-neuf intégrées, la lettre «f» à formation et «p» à production; le chiffre suivant, au jour cumulatif de son arrivée dans l'usine et le dernier chiffre à l'ordre des interventions faites durant la journée. Ainsi, dans le premier exemple, la référence entre parenthèses (1f14,1) signifie qu'il s'agit de l'intégrée à qui on a donné le chiffre 1; «f» signifie qu'elle était en formation; quatorze qu'elle en était à son 14e jour en usine et qu'il s'agit de la première intervention faite au cours de ce 14e jour.

Troisième stratégie – Evalue

L'intégratrice pose un jugement critique sur le travail de l'intégrée; elle l'examine et, grâce à son expertise, le commente, le jauge et le juge.

Exemples

La formatrice dit : «Ça va bien sur tous les points, sauf la qualité à améliorer encore. La vitesse, t'as une bonne moyenne» (17f63).

La formatrice dit : «Ton pourcentage a augmenté, t'es rendu à 44%» (6f58).

La formatrice «Fait sa dernière évaluation, explique pourquoi elle a indiqué satisfaisant et insatisfaisant: pour le ménage : c'est beau. Pour la technique : ça s'améliore» (3f51).

La formatrice «La formatrice vient et mesure la dentelle sur le patron et l'estime correct. Elle la laisse continuer puis vient vérifier après 5 ou 6 morceaux» (3f51).

Une superviseuse dit : «Si tu continues à ta manière, tu vas toujours recevoir des boîtes. Ta manière ne garde pas la qualité» (3f51).

Quatrième stratégie – Dirige

L'intégratrice donne des directives, des ordres, indique ce qu'il faut faire. Elle donne une direction, oriente et précise les lignes de conduite.

Exemples

Une superviseuse dit : «Reprends la méthode que tu as apprise ici» (15f85p5,1).

La formatrice dit : «Fais ces opérations-là. Quand tu en auras fait quelques-unes, viens me les montrer» (23f44).

La formatrice dit : «Tu changes de boîte parce qu'il y a autre chose à faire de plus important» (24f47,1).

Une couturière dit : «Va le dire à la fille du convoyeur» (24f47,1).

Une superviseuse dit : «Pour tout de suite, on ne les a pas ces modèles-là. On va t'en donner d'autres» (25f40p33).

Cinquième stratégie – Démontre

L'intégratrice fait une démonstration de tous les détails de l'opération devant l'intégrée. Elle la fait devant elle.

Exemples

La formatrice «prend sa place et fait quelques morceaux» (26f9,2).

La formatrice «s'assoit à la place de l'intégrée, lui dit de regarder et elle le fait» (26f9,2).

La formatrice «démontre comment faire» (3f34).

La formatrice «fait le morceau devant elle» (1f14,2).

Sixième stratégie – Questionne

L'intégratrice demande des informations, pose des questions.

Exemples

La formatrice dit : «Est-ce que tu ne t'intègres pas bien avec les autres?» (2f2).

La formatrice dit : «Comment as-tu fait pour la briser? Sais-tu coudre à la main?» (2f39,3).

La formatrice dit : «Comment trouves-tu l'école?» (4f31).

Une couturière demande : «Comment ça va?» (24f27,7).

Septième stratégie – Fait à la place de l'autre

L'intégratrice fait le travail à la place de l'intégrée.

Exemples

Une couturière dit : «Laisse-la moi, je suis déjà dans le noir» (25f40p23).

Une couturière dit : «Laisse faire je vais y aller voir» (15f52p12,1).

Une couturière «lui ajuste sa machine» (12f60p17).

Huitième stratégie – Approuve

L'intégratrice donne son accord, approuve un geste.

Exemples

La formatrice dit : «Oui, après le dîner» (1f34).

La formatrice dit : «O.K., on peut «pogner» les nerfs à deux» (12f52).

La formatrice dit : «Pas de problème» (24f27,4).

La formatrice dit : «Oui «ma fille» en riant» (24f27,3).

Neuvième stratégie – Accueille

L'intégratrice reçoit l'intégrée dans l'usine, lui présente les lieux et les personnes.

Exemples

La formatrice lui «fait faire le tour d'usine et la présente aux superviseuses des 4 lignes, au mécanicien, aux personnes responsables de l'association et à ceux qui s'occupent de la qualité, puis elle lui montre les sorties d'urgence, l'entrepôt, les convoyeurs» (4f4).

La directrice «passe et dit bonjour et elle ne s'arrête pas longtemps pour la saluer» (2f2).

La formatrice «dit bonjour et donne une tape sur l'épaule aux couturières à chaque matin» (6f4).

Dixième stratégie – Incite à demander de l'aide

L'intégratrice offre sa disponibilité si l'autre a besoin d'aide.

Exemples

La formatrice dit : «J'aime mieux que tu viennes me chercher plutôt que tu le fasses tout croche» (5f6).

Une couturière dit : «Si tu as d'autres problèmes, n'hésite pas à venir me voir. Ça ne me dérange pas et ça va me faire plaisir» (24f27,5).

La formatrice dit : «Quand tu seras prête à entrer dedans, viens me chercher» (4f4).

Onzième stratégie – Fait faire une démonstration

L'intégratrice se sert des ressources du milieu afin de faire une démonstration. Des couturières sont expertes dans certaines opérations; l'intégratrice met leur talent au profit de l'intégrée.

Exemples

La formatrice «l'amène voir une couturière d'expérience qui faisait le même travail; je veux qu'elle voie comment tu fais» (1f24,1).

La formatrice «l'amène voir la même couturière» (1f34).

Douzième stratégie – Sollicite une aide technique

L'intégratrice demande l'aide du mécanicien lorsque la machine à coudre est brisée.

Exemples

La formatrice «appelle le mécanicien» (14f93p20).

La formatrice dit : «On va faire venir le mécanicien» (25f40p23).

Treizième stratégie – Converse sur un autre sujet

L'intégratrice parle d'autre chose que le travail.

Exemples

Une couturière dit : «Regarde notre professionnelle de ski. Tu vas venir nous montrer ça pour que je ne sois pas «racquée» moi aussi» (24f37,3).

Une couturière dit : «Cette semaine, on va aller dehors pendant le break» (24f62).

Des treize catégories, six regroupent la majorité des interventions des intégratrices. Elles servent à la partie quantitative de notre analyse :

Explique (31 %)	Dirige (15 %)	Démontre (11%)
Supporte (19 %)	Évalue (15 %)	Questionne (9 %)

5.1.2 Les intentions

Voici les trois catégories d'intentions qui émergent des données d'entrevues : établir une relation interpersonnelle, transmettre des habiletés techniques et transmettre les normes et règles de l'usine.

Première intention – Etablir une relation interpersonnelle

Cette intention vise à établir une relation très personnalisée avec l'intégrée. L'intégratrice vise à avoir un effet sur la dimension humaine de l'intégrée. Par son action, elle désire prendre soin de l'intégrée; elle veut qu'elle ne s'en fasse pas et qu'elle sache qu'on lui fait confiance.

Exemples

La formatrice dit : «Je veux l'encourager et ne veux pas qu'elle lâche trop vite, qu'elle prenne son temps pour voir comment ça se passe» (2f2).

La couturière dit : «Je veux l'encourager pour qu'elle reste» (24f37,3).

La formatrice dit : «Je veux qu'elle sache que je vais m'occuper d'elle le plus vite possible» (26f9).

Une couturière dit : «Je veux qu'elle arrête de s'en faire» (2f49).

Deuxième intention – Transmettre des habiletés techniques

L'intégratrice a comme objectif que l'intégrée apprenne les techniques, les opérations, et connaisse sa machine.

Exemples

La formatrice dit : «Je ne veux pas qu'elle pratique mal pour rien. La tolérance est de 1/32 (pouce). Elle doit trop tirer à gauche» (3f24).

La formatrice dit : «Je veux lui montrer les bonnes méthodes de travail pour améliorer son rendement» (3f34).

La formatrice dit : «Il faut développer la coordination entre les mains et les yeux» (4f4).

L'analyste dit : «Je veux voir pourquoi ça ne marche pas bien. Ça pourrait être sa machine» (3f65p44).

Troisième intention – Transmettre les normes et règles de l'usine

L'intégratrice désire transmettre les normes et règles de l'usine. Elle axe ses actions sur les éléments de la culture de la compagnie. Elle a comme objectif que l'intégrée travaille selon les normes qui sont : «ici, nous produisons d'abord de la qualité et après, de la quantité».

Exemples

La superviseuse dit : «Je ne veux pas qu'elle perde son temps et de l'argent» (2f75p10).

La superviseuse dit : «Maintenir la qualité, c'est notre renommée. C'est mon travail d'exiger la qualité. On a beau leur dire, à chaque fois elles oublient parce qu'elles veulent faire une meilleure paie. Je suis là pour assurer la qualité» (4f85p6,3).

La formatrice dit : «C'est important si elle n'a pas une bonne qualité, elle doit l'améliorer» (1f14,1).

La formatrice dit : «Je ne peux pas la laisser perdre son temps et avoir une mauvaise qualité» (1f14,1).

La formatrice dit : «J'ai vu que sa qualité n'était pas bonne. Je lui dis pour qu'elle prenne de bonnes habitudes de travail et ne fasse pas de la mauvaise qualité en production» (26f30,1).

Nous décrivons dans la partie qui suit les résultats obtenus aux corrélations que nous avons établies entre ces stratégies et ces intentions. Elles font apparaître les modèles d'action des intégratrices, modèles que nous cherchions à découvrir.

5.2 Les modèles d'intégration

Nous avons décrit les treize catégories de stratégies et les trois catégories d'intentions qui ont émergé de notre analyse. Dans la section suivante, nous présentons les stratégies, les intentions et les modèles d'action des formatrices, des couturières et des superviseuses.

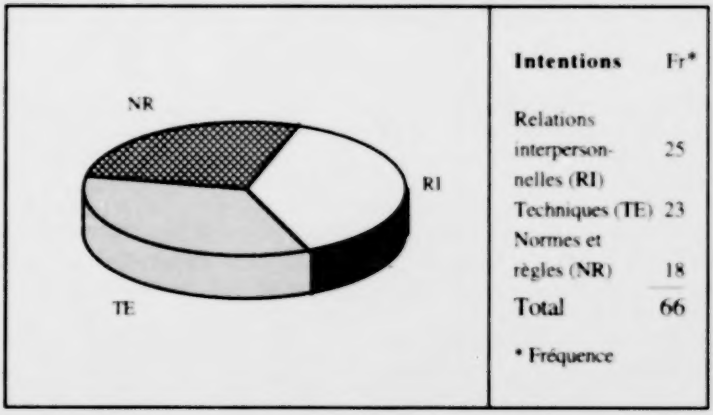
5.2.1 Les modèles d'intégration des formatrices

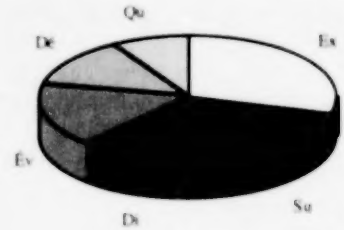
Les formatrices de cette usine de couture sont des couturières très expertes. Elles enseignent les opérations de couture en partageant leur ex-

périence avec beaucoup de patience pendant que l'intégrée est à l'école de l'usine. Il existe une méthode spécifique pour effectuer chaque opération. Il faut respecter des standards précis. Pour que l'intégrée apprenne ce travail de la façon dont l'entreprise l'exige, les formatrices expliquent chaque opération de couture. Étape par étape, elles donnent du support à l'intégrée afin que celle-ci ne se décourage pas, même si le travail nécessite des pratiques quelquefois répétitives et monotones. Ce n'est qu'à la longue que la qualité s'améliore. Elles évaluent régulièrement le travail fait par l'intégrée et, si nécessaire, démontrent, en expliquant à nouveau, avec précision et patience, comment s'y prendre; et cela, jusqu'à ce que l'exécution respecte les tolérances permises. Lorsque l'intégrée atteint 50 % d'efficacité exigée, elle passe en production et devient une couturière régulière. Par la suite, les formatrices ne sont plus présentes en période de production.

La figure 1 illustre schématiquement le modèle d'intégration des formatrices en mettant en parallèle les trois intentions et les stratégies principales qu'elles utilisent. Ces répartitions mettent en évidence que les formatrices accordent autant d'attention à chacune des trois intentions. Ces dernières se traduisent par plusieurs stratégies, principalement celle d'expliquer, pour les techniques, celle de supporter, pour les relations interpersonnelles et celle de diriger, pour les normes et les règles.

Figure 1 – Schématisation du modèle d'intégration des formatrices





Stratégies	Fr
Explique	41
Supporte	24
Dirige	19
Évalue	23
Démontre	18
Questionne	11
Total	136

Reconnues comme les principales intégratrices en formation, les formatrices doivent réussir, en trois mois, à faire que le rendement attendu soit atteint. Des standards, des règles et des normes sont autant de balises à respecter. Il n'y a qu'une façon de s'y prendre. Le contexte d'opération de l'usine fait en sorte que la marge d'erreur accordée à chaque employée est très faible. Peu importe le poste qu'occupe une employée dans l'entreprise, il n'y a aucune place pour l'erreur.

Un exemple illustre le modèle d'intégration des formatrices

Contexte

L'intégrée (25f40) apprend à enfiler sa machine au début de l'intégration.

Intention

J'explique en même temps que je le fais. Je pense que c'est la meilleure façon de procéder. Les filles apprennent vite et bien comme ça. Quand elle prend ma place, je l'observe et je vérifie. Quand elle le fait comme il faut, je sais qu'elle a compris. J'observe beaucoup de détails : la méthode de travail, la rapidité, un peu, le potentiel; on sent quand la fille l'a ou non.

Stratégie

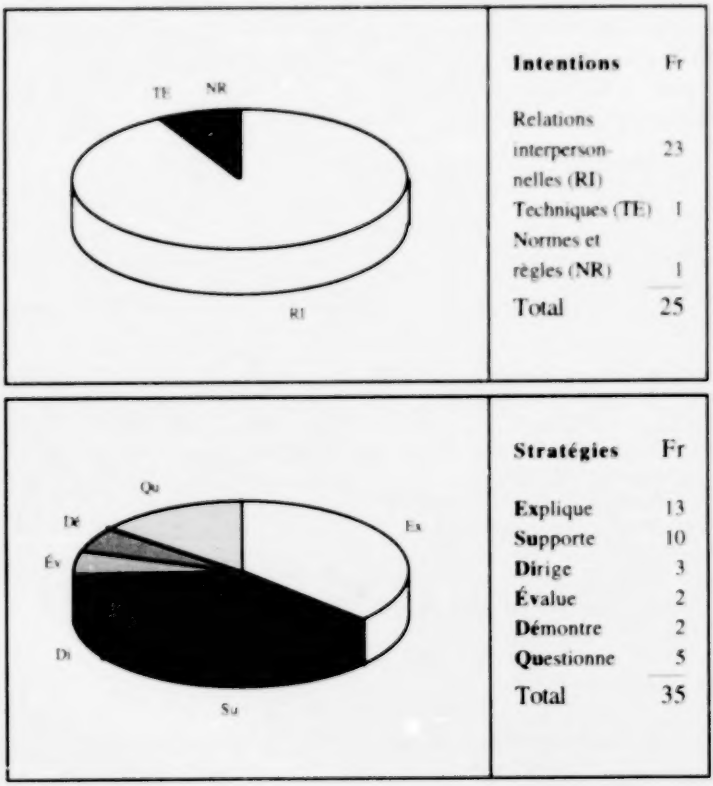
Regarde ce que je fais et quand j'aurai terminé, tu prendras ma place et tu essaieras. Regarde, tu enfiles le fil comme ça et tu le défiles comme ça. Est-ce que tu as bien compris? Alors, prends ma place et je vais te regarder faire. La formatrice vérifie la qualité : c'est beau comme ça, tu peux continuer.

La section qui suit explique en quoi le mode d'intégration des couturières diffère de celui des formatrices qui vient d'être décrit.

5.2.2 Les modèles d'intégration des couturières

Comme nous l'avons déjà indiqué, la présence des couturières dans le processus d'intégration est importante. Malgré le fait que les intégrées soient sous la responsabilité des formatrices, les pairs jouent un rôle significatif selon toutes les intégrées qui ont été interviewées.

Figure 2 – Schématisation du modèle d'intégration des couturières



Intentions	Fr
Relations interpersonnelles (RI)	23
Techniques (TE)	1
Normes et règles (NR)	1
Total	25

Stratégies	Fr
Explique	13
Supporte	10
Dirige	3
Évalue	2
Démontre	2
Questionne	5
Total	35

Pendant la période de formation, les couturières sont peu présentes. C'est en période de production qu'elles interviennent comme intégratrices. Les nouvelles employées recourent à la modélisation des pairs pour apprendre et questionnent pour savoir comment faire. Nos résultats indiquent que même s'il y a un programme de formation, les couturières aident beaucoup les nouvelles : elles leur proposent des trucs, des techniques et établissent une relation interpersonnelle positive avec elles.

Nous constatons, dans la figure 2, que le modèle d'intégration des couturières est axé sur des relations interpersonnelles et comporte les stratégies Supporte et Explique. Elles fournissent un côté humain à l'entreprise où tout est si bien rodé. Ce type de rapports que les couturières apportent contribue à l'intégration. Cela semble plus fort qu'elles, disent-elles. Elles veulent aider, donner confiance, faire en sorte que la nouvelle ne lâche pas. Elles se souviennent des expériences qu'elles ont vécues et elles veulent que la nouvelle en connaisse de plus positives.

Un exemple illustre le modèle d'intégration des couturières.

Contexte

L'intégrée travaille sur un style qu'elle n'aime pas et perd 45 minutes parce qu'elle a perdu son *ticket*.

Intention

Quand on débute, on est angoissé quand il arrive quelque chose. Je veux la rassurer et l'encourager. Elle avait l'air contente que je lui donne des explications. Je l'aide à la tâche, car je la comprends. Tout le monde est comme ça. Ça fait un an et demi que je suis là, alors c'est encore tout frais pour moi ce que j'ai vécu. Je crois que la difficulté, au début, vient du fait de ne pas comprendre que l'opération fait partie d'une séquence. C'est comme un casse-tête.

Stratégie

La couturière lui dit : «Il va falloir que tu l'apprennes, que tu t'habitues, veux, veux pas. C'est pas très grave, arrête de bougonner. Va le dire à la fille du convoyeur et si tu as à le revoir, il va réapparaître».

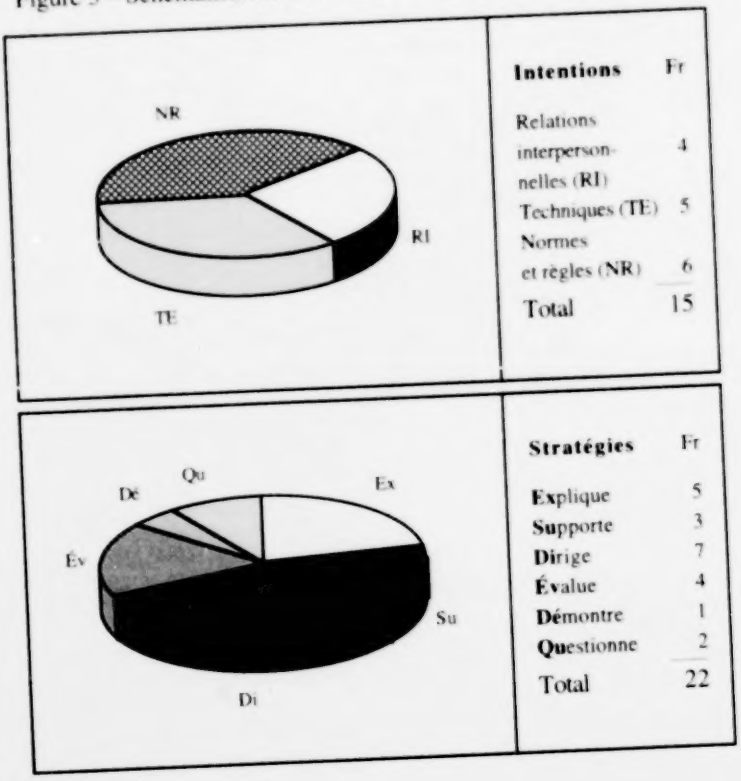
Les modèles d'intégration des couturières diffèrent de ceux des superviseuses comme nous le voyons dans la section qui suit.

5.2.3 Les modèles d'intégration des superviseuses

Comme les couturières sont payées à la pièce, elles peuvent avoir tendance à oublier la qualité pour accroître leur productivité. Dans le but d'éviter que l'on sacrifie la qualité aux dépens d'une productivité plus élevée, la superviseuse exige d'abord que l'intégrée fournisse un produit de qualité. L'accroissement de la productivité est encouragé seulement lorsque les standards de qualité sont rencontrés.

Selon la figure 3, l'intention la moins importante est la relation humaine; elle suit le respect des règles et des normes et techniques.

Figure 3 – Schématisation du modèle d'intégration des superviseuses



Les superviseuses utilisent plus fréquemment la stratégie *Dirige* qui correspond au respect des normes et la stratégie *Explique* qui est en lien avec les techniques. La superviseuse en production vérifie le travail de cinquante à soixante couturières. Elle n'a pas beaucoup de temps à mettre pour s'occuper de l'intégrée. Une superviseuse s'exprime ainsi :

> Je sais ce qu'elles ressentent de passer en production. C'est une méchante différence entre la formation où on est disponible à 100 % et où on répond à leurs demandes, alors qu'en production, la superviseuse s'attend à ce qu'elles soient matures et qu'elles prennent des responsabilités. On leur enseigne, mais elles ont peur de se débrouiller seules; la production, c'est une nouvelle adaptation.

Les superviseuses doivent résoudre rapidement les difficultés rencontrées par les nouvelles couturières. Celles-ci doivent performer, car des exigences de rendement sont attendues. Établir une relation interpersonnelle dans ces conditions devient tout un défi.

Voici un exemple de modèle d'intégration qui prédomine chez les superviseuses.

Contexte	
L'intégrée ne respectait pas la qualité et la superviseuse intervient.	
Intention	**Stratégie**
«Maintenir la qualité, c'est notre renommée. Depuis qu'elle vient me montrer son travail, elle ne fait plus d'erreur. C'est mon travail d'exiger la qualité. On a beau leur dire, à chaque fois, elles oublient parce qu'elles veulent avoir une meilleure paie. Je suis là pour assurer la qualité.»	Elle s'approche et lui dit : «Tu fais 3 vêtements; tu viens me montrer; tu ne respectes pas la qualité. Viens me montrer ton ouvrage à chaque trois vêtements». Et l'intégrée après avoir été montrer son ouvrage pendant une journée et demie ne se fait pas trouver d'erreur par la superviseuse et peut maintenant les faire sans les montrer.

Après cette description des modèles d'intégration respectifs des formatrices, des couturières et des superviseuses, nous faisons ressortir, dans la prochaine section, les ressemblances et les différences des divers modèles d'intégration. Ces comparaisons conduiront à faire ressortir que la dimension humaine apportée aux intégrées semble procurer une

aide précieuse et essentielle pour une entrée organisationnelle réussie de nouvelles employées dans cette usine de couture.

5.3 Comparaison entre les modèles d'intégration des formatrices et des superviseuses

Les formatrices appliquent leur modèle d'intégration en formation et les superviseuses prennent la relève en production avec un modèle d'intégration semblable à celui des formatrices. Elles appliquent uniformément le programme d'accueil ainsi que le plan de formation prévus par l'usine. Le modèle d'intégration des formatrices ressemble à celui des superviseuses en ce qui concerne la place que tiennent les trois intentions et les stratégies utilisées. Un contrôle minutieux est exercé afin de vérifier si chaque tâche est accomplie.

Nous remarquons que tous les objectifs du programme de formation de l'usine ont trait à la tâche. Ces objectifs sont présentés étape par étape, minutés et précis. Les standards de qualité sont explicites et leur atteinte est exigée de tous. En production, les *quotas* doivent être respectés, ce qui amènent les superviseuses à résoudre rapidement tout problème et à diriger l'intégrée vers la solution. Leurs stratégies sont efficaces. Elles les ont développées à la suite des expériences, elles diagnostiquent l'erreur et la corrigent en expliquant à l'intégrée la bonne méthode. Elles donnent du support, encouragent les intégrées afin qu'elles produisent avec qualité et productivité. La parcellisation des tâches fait en sorte que l'apprentissage du travail dans cette usine requiert un haut degré de conformisme de la part des intégrées. Il n'y a qu'une bonne méthode de travail et elle est imposée parce qu'elle a fait ses preuves. Les nouvelles employées qui désirent acquérir cette méthode de travail doivent écouter les explications et pratiquer jusqu'à ce qu'elles entrent dans les standards et les tolérances permises. Les formatrices et les superviseuses semblent savoir qu'une façon efficace d'obtenir la collaboration des intégrées consiste à établir avec elles une relation de confiance. Elles enseignent à obéir et à attendre une récompense pour cette obéissance. Les intégrées reçoivent de l'attention et des félicitations. Elles sont valorisées lorsqu'elles écoutent, lorsqu'elles répondent aux standards en faisant l'effort de travailler avec qualité et avec productivité. Quelques exemples illustrent ces normes et ces valeurs des intégratrices.

«Elle a une méthode de travail. Je passe pour l'encourager à travailler la qualité. Je veux l'amener à apprendre l'opération avec la qualité pour son intérêt et pour la compagnie.»

«C'est le programme. Il faut réussir une opération dans le temps avant de passer à autre chose. Il faut développer la coordination entre les mains et les yeux.»

«La tolérance est de 1/32 (pouce). Elle doit tirer à gauche. Je ne veux pas qu'elle travaille mal pour rien.»

Quelques extraits d'entrevues réalisées auprès des formatrices et des superviseuses illustrent les intentions à la base de leurs interventions. Si l'intégrée éprouve des difficultés, «c'est normal», «c'est pas grave, ça va aller mieux demain!», «tout le monde est passé par là» et elle «doit y passer, veux, veux pas». Alors, «arrête de bougonner» ou bien «on va pogner les nerfs toutes les deux». Ici, il y a une tâche à accomplir et «c'est le programme de formation: développer leur habileté et le contrôle de leur machine», «il faut de la pratique». Alors, «ça prend longtemps avant de se le mettre dans la tête pour que les mains suivent». Donc, «on ne garderait pas une fille qui ne serait pas en accord avec ceci. Je leur dis toujours la même chose pour enlever l'illusion d'un travail facile». Cette consistance dans leurs interventions et la cohérence entre leurs intentions et leurs stratégies sont, selon nous, des éléments importants pour réussir un processus d'intégration.

Nous remarquons que le modèle d'action des couturières est d'un tout autre ordre, principalement en ce qui se rapporte aux intentions. Un secteur d'intervention demeure plus important chez les couturières, c'est celui des relations interpersonnelles. Cet élément apporte un côté humain à cette entreprise où tout est si bien orchestré. C'est à cet aspect du rapport humain que se rattachent les interventions de couturières : c'est l'intention d'*établir une relation interpersonnelle*. Elles disent qu'elles sont passées par là, qu'elles se souviennent de leur début et tentent, par leur support, de fournir un lien affectif à la nouvelle afin qu'elle ne se décourage pas. C'est par la qualité des rapports humains qu'elles permettent à la nouvelle intégrée de réussir son entrée organisationnelle.

Telles principales stratégies, les intentions et les modèles d'action des personnes qui interviennent plus souvent lors du processus d'intégration. Voici maintenant les étapes de ce processus d'intégration.

5.4 L'intégration : un processus dans le temps

À travers des étapes dans le temps, les jeunes s'intègrent. La collecte des données s'est échelonnée du début de la formation des intégrées jusqu'à leur 44e journée en production. Nous avons identifié cinq périodes au cours de ce processus d'intégration. La formation couvre les quatre premières et l'entrée en production, la cinquième.

La première période comprend les jours un à dix inclusivement. Durant cette période, l'apprentissage se fait sur du papier, sur des guenilles, pour acquérir de la dextérité. Dix-sept entrevues ont été faites lors de cette période.

La deuxième période va du jour 11 au jour 24 inclusivement. Durant cette période commence la demande de productivité. La pratique devient plus difficile et les opérations se compliquent. Les exigences de qualité sont rappelées. Treize entrevues ont été effectuées pendant cette période.

La troisième période comprend les jours 25 à 45 inclusivement. Durant cette période a lieu la première évaluation et les exercices qui démontrent le rendement. Dix-huit entrevues ont été réalisées durant cette période.

La quatrième période va du jour quarante-six à l'entrée en production; elle inclut la dernière évaluation. C'est la chance ultime de répondre aux critères de qualité et aux standards de productivité. L'intégrée doit obtenir 50 % de rendement exigé par l'usine. Dix-huit entrevues ont été menées au cours de cette période.

La cinquième période est celle où l'intégrée joint la ligne de production. Nos données s'échelonnent sur les quarante-quatre premiers jours vécus par les intégrées rencontrées. Vingt-deux entrevues ont été réalisées durant cette période.

5.4.1 Les stratégies dans le temps

La figure 10 fait voir la fréquence des stratégies émergentes en fonction des cinq périodes qui viennent d'être présentées.

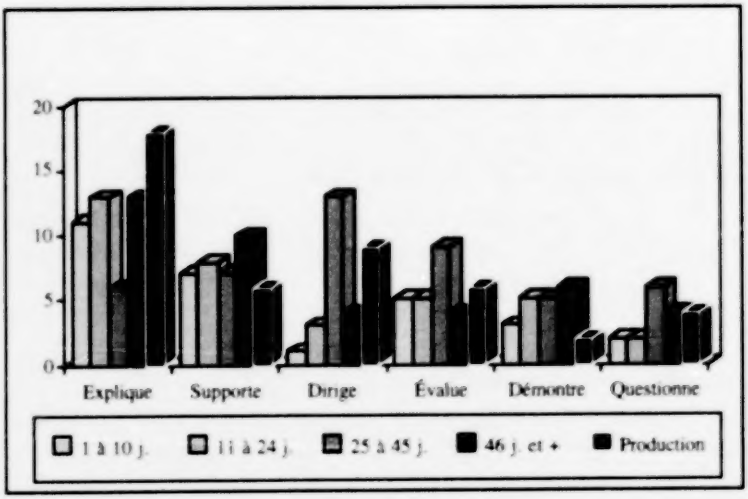


Figure 10 – Nombre d'apparitions des principales stratégies à chaque période

La stratégie *Explique* est la plus utilisée par les intégratrices au long du processus d'intégration, sauf à la troisième période. Elle est particulièrement favorisée en période de production. La stratégie *Supporte* est globalement la deuxième plus utilisée et se retrouve de façon presque égale à chacune des périodes. La stratégie *Dirige* est la plus utilisée aux périodes trois et cinq. La stratégie *Évalue* est plutôt constante mais de moindre importance à tous les temps, sauf à la période trois où elle atteint son maximum. Les stratégies *Démontre* et *Questionne* ont une présence constante mais moins importante.

5.4.2 Les intentions dans la période

La figure 11 illustre le nombre d'apparitions des trois intentions à chacune des périodes.

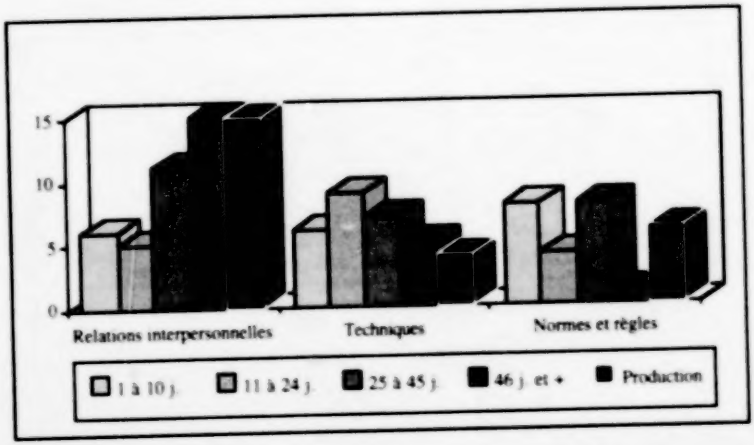


Figure 11 – Nombre d'apparitions des intentions à chacune des périodes

L'intention *Établir des relations interpersonnelles* inspire le plus fréquemment les interventions des intégratrices. Cette intention est à la source d'un nombre croissant d'interventions tout au long du processus d'intégration. L'intention *Transmettre des habiletés techniques* est, par ailleurs, à la base d'un nombre décroissant d'interventions. Elle est de ce fait celle qui influence le moins les actions des intégratrices en période de production. L'intention *Transmettre les normes et les règles* est évoquée par les intégratrices de façon irrégulière.

5.4.3 Les intégratrices dans les périodes

La figure 12 représente le nombre d'interventions des intégratrices en fonction des cinq périodes.

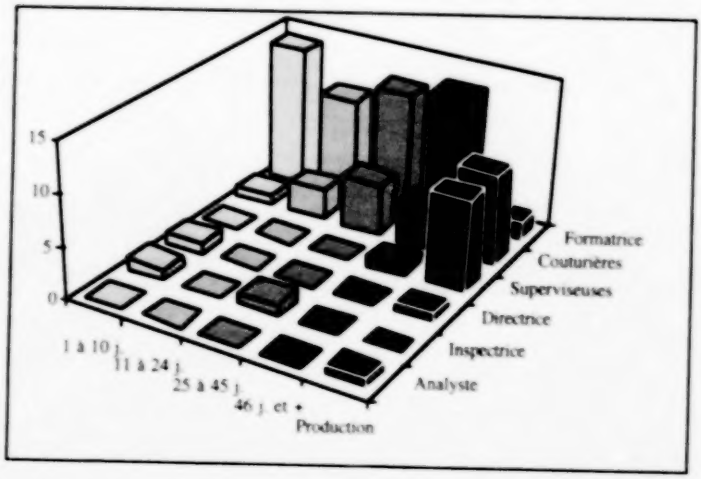


Figure 12 – Nombre d'interventions des intégratrices selon le temps

C'est la formatrice qui intervient le plus souvent lors des temps de formation. C'est elle qui est responsable de l'école de formation. Son apport à l'intégration diminue fortement en période de production.

En outre, l'apport des couturières augmente tout au long de la période de formation pour atteindre un sommet en période de production. Leur contribution, lors de cette période, n'a d'égale que celle des superviseuses qui étaient, pour leur part, pratiquement absentes lors de la période de formation. Nous constatons enfin que le rôle joué par la directrice, l'inspectrice et l'analyste est mineur.

5.5 Les perceptions des modèles d'intégration des formatrices par les intégrées

Maintenant qu'ont été présentés les modèles d'intégration utilisés par les intégratrices ainsi que les étapes du processus d'intégration, notre attention se porte sur les intégrées. Pour faciliter l'étude des perceptions qu'elles ont vécues lors de leur période d'intégration, les données recueillies ont été classées selon les mêmes périodes que celles présentées précédemment.

Les données ont été regroupées selon qu'elles s'appliquent à la formatrice ou aux couturières. Nous ne rapportons ici que l'analyse des données qui concernent la formatrice. La formatrice est perçue par les intégrées comme une bienfaitrice, par la suite comme une experte, plus tard comme une évaluatrice et enfin comme une intégratrice. Le texte qui suit présente ces perceptions.

Relations avec la formatrice

(Pour permettre au lecteur de mieux vérifier la valeur des décodages, nous présenterons sur deux colonnes, ces derniers en regard des données brutes recueillies.)

— *La bienfaitrice* (1er au 10e jour)

Décodages	**Données brutes**
Les intégrées apprécient que la formatrice les soutienne dans leurs efforts. Elles se sentent appréciées personnellement.	Elle veut m'encourager...» «C'est plaisant de se faire dire bonjour; ça commence bien la journée. Elle s'intéresse à ses filles.»
Elles se sentent aimées, comme dans une famille.	«C'est comme si on était une petite famille.»
Elles apprécient que la formatrice soit patiente, attentive, de bonne humeur avec elles.	«Elle est patiente; elle prend le temps de me monter; elle est super de bonne humeur.»

Durant les dix premiers jours, les intégrées apprécient beaucoup l'attention personnelle que la formatrice leur accorde. Elles la considèrent comme une bienfaitrice.

— *L'experte* (11e au 24e jour)

Décodages	**Données brutes**
Les intégrées reconnaissent l'expertise de la formatrice. Les résultats qu'elles obtiennent en témoignent.	«On voit qu'elle connaît son affaire, car chaque truc qu'elle m'a montré m'a apporté une augmentation de mon rendement.»
Elles lui reconnaissent une grande compétence et lui font confiance. Ce qu'elle a prédit qui leur arriverait se réalise.	«Pour moi, elle connaît son métier et je lui fais confiance. Tout ce qu'elle m'a dit se réalise à chaque jour.»
Les intégrées constatent sa compétence dans les résultats des décisions qu'elle prend parce qu'elles deviennent plus performantes.	«Maintenant qu'elle a fait changer le pied de la machine, ça va vraiment mieux.»

La bienfaitrice[1]	
Même si la formatrice comme experte est exigeante et qu'elle doit réprimander à l'occasion, les intégrées continuent de la percevoir comme la bienfaitrice.	«Je sais que c'est pour mon bien; c'est pas pour «chialer.»

Une nouvelle perception de la formatrice s'est ajoutée à la précédente, celle de bienfaitrice. Les intégrées voient aussi en la formatrice celle qui peut les guider dans leur formation. Elle est devenue l'experte.

— *L'évaluatrice* (25e au 45e jour)

Décodages	**Données brutes**
L'intégrée est inquiète du jugement de la formatrice. Le rôle de juge de la formatrice est tel que l'intégrée la craint beaucoup. Cette dernière développe de la peur.	«Je me demande ce qu'elle va dire. À l'évaluation, tu ne sais pas ce que les lettres veulent dire tant que la formatrice ne les a pas expliquées.» «Quand elle m'a appelée dans son bureau, je croyais que le ciel venait de me tomber sur la tête... Je suis contente qu'elle réagisse bien à ce que je lui dis. J'avais peur qu'elle le prenne mal.»
La bienfaitrice	
Les intégrées voient toujours la formatrice comme une bienfaitrice. L'intégrée se sent encouragée et supportée.	«C'est encourageant; ça avance. Elle me supporte.»
L'experte	
L'intervention de la formatrice vient confirmer, aux yeux de l'intégrée, que la formatrice est une experte capable de l'aider à devenir plus performante.	«Je le savais que la formatrice avait raison. Je considère que ça m'a rendu service de me faire dire ça, car je deviens plus performante.»

1 On remarque que les perceptions des intégrées envers la formatrice sont de nature cumulative, à l'exemple des poupées gigognes. Au début, c'est la petite poupée, la bienfaitrice, par la suite vient l'experte, et ainsi de suite.

La formatrice est perçue maintenant comme une évaluatrice qui juge de la compétence acquise. Ce rôle de la formatrice inquiète l'intégrée et provoque chez elle la peur d'être évaluée négativement. Elle est aussi perçue comme une bienfaitrice qui encourage et supporte même si elle évalue. Cette attention aux personnes confère un sens positif à l'évaluation qu'elle fait des apprentissages des intégrées.

Elle demeure toujours l'experte qui est capable de fournir un truc pour réussir une opération difficile.

— *L'intégratrice* (46e à ne jour)

Décodages	**Données brutes**
La formatrice est perçue comme une intégratrice. La relation avec la formatrice est telle que l'intégrée se sent bien sans se poser de question.	«Elle explique bien et elle me fait comprendre que je suis ici pour apprendre.»
La bienfaitrice	
L'attention bienveillante de la formatrice demeure toujours.	«Elle connaît bien mes difficultés et elle est toujours là pour m'aider.»
L'évaluatrice	
La formatrice est encore perçue comme une évaluatrice. L'intégrée se sait évaluer par la formatrice, mais elle reçoit positivement cette évaluation.	«Je trouve ça drôle parce que je le sais. Elle me le dit pas en reproche mais elle veut que je m'améliore.»

Au cours de cette période, la formatrice est perçue par les intégrées comme l'intégratrice. Les intégrées se sentent bien et l'intégrée accepte les conditions de travail.

Elle est aussi et toujours la bienfaitrice. Manifestant de l'attention bienveillante, elle est aidante. C'est aussi l'experte à qui l'intégrée s'en remet pour juger de la qualité de ses apprentissages. Sa satisfaction rencontre celle de l'intégrée. Enfin, la formatrice est toujours l'évaluatrice.

— *Passage en production*

La fin de la période de formation et le passage en production sont un événement important pour l'intégrée. En voici des témoignages.

Décodages	**Données brutes**
La formatrice	
L'intégrée manifeste son appréciation à la formatrice qui l'accompagne dans cette transition.	«J'apprécie qu'elle m'offre de m'accompagner pour le premier matin (en production).»
Les superviseuses	
Elle apprécie aussi son rôle d'experte lorsqu'elle lui explique les opérations.	«Ma superviseuse est bien fine. Elle ne me crie pas après la tête.» «Elle explique de la même manière qu'à l'école.»

La formatrice accompagne l'intégrée jusque dans la dernière étape de son intégration dans l'usine, c'est-à-dire en production. Il est difficile à l'intégrée de laisser en arrière «l'école» où elle a été entourée pour affronter le monde de la production où elle devra produire et où elle devra se débrouiller toute seule.

L'intégrée retrouve chez la superviseuse les qualités de bienfaitrice. Elle apprécie également son rôle d'experte qui prolonge celui que la formatrice a exercé à l'école.

CONCLUSION

L'analyse de l'insertion en entreprise de personnes peu qualifiées s'avère une source intéressante de savoirs pour la formation de formateurs. Les interventions qui ont aidé les personnes faiblement qualifiées de l'usine où nous avons rencontré des travailleuses faiblement qualifiées sont d'abord des actions qui visent à établir une relation personnelle avec elles, puis celles qui veulent transmettre des habiletés techniques et en dernier lieu les normes et règles de l'entreprise. La place que tiennent ces trois intentions est équivalente chez les formatrices et les superviseuses

alors que chez les couturières, les relations interpersonnelles occupent presque toute la place. Les stratégies utilisées par les formatrices et par les superviseuses se répartissent de façon semblable alors que les couturières supportent davantage que ces groupes les nouvelles employées.

Au fil du temps, les relations humaines jouent un rôle de plus en plus important, l'aspect technique de moins en moins et les normes et règles de façon égale. On explique et on supporte de manière continue; mais on dirige beaucoup à certains moments; très peu, à d'autres. On évalue, démontre, questionne moins, mais pas de façon continue.

Enfin, si la formatrice joue un rôle important dans l'intégration, les couturières exercent une influence très importante et grandissante. Rendue en production, la superviseuse prend la place qu'occupait la formatrice en période de formation.

À la fin de ce projet, nous pouvons affirmer que la méthodologie utilisée permet d'obtenir des informations précises sur les façons avec lesquelles les différents acteurs contribuent à l'intégration des nouvelles employées. Ainsi la recherche sert bien la praxis en la traduisant fidèlement. Elle décrit aussi du même coup les formes d'intervention ou de formation que les intégrées jugent les plus utiles pour elles. En retour, une formation plus formelle destinée à favoriser l'intégration dans un milieu semblable à celui de l'usine de couture visitée aurait avantage à s'inspirer des résultats obtenus par cette recherche.

Il est évident qu'on ne pourra pas enseigner les «tours de main» idiosyncratiques des intégratrices. Par ailleurs, on peut dégager des données recueillies et analysées un certain nombre d'enseignements qui ne sont pas nécessairement de type prescriptif et qu'on pourra faire découvrir à d'autres personnes.

En définitive, on peut penser que d'approfondir l'apport des pairs dans le processus d'intégration serait assez éclairant. En effet, au-delà de l'école de formation, la présence d'autres couturières dans le processus d'intégration s'avère très important. On pourrait peut-être formaliser davantage l'apport des pairs dans le processus d'intégration pour favoriser les apprentissages par une exploitation des relations interpersonnelles jugées si importantes par des intégrées.

On constate enfin, par cette étude, que l'intégration et la formation se développent de paire. On pourrait analyser davantage le lien entre le développement des habiletés de travail et l'intégration, incluant l'intégration à la culture implicite et explicite. Ce sont là deux pistes de recherche et de réflexion que soulève l'analyse de nos données actuelles.

RÉFÉRENCES

ANDERSON, J.R., KLINE, P.J. et LEWIS, C.H. (1977).
A production system model of language processing. *In* Just, M.A. et Carpenter, P.A. (éd.), *Cognitive Processes in Comprehension* (p. 271-311). Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum.

ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. (1974).
Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness. San Francisco : Jossey-Bass.

ARGYRIS, C., PUTMAN, R. et MACLAIN SMITH, D. (1985).
Action Science. San Francisco : Jossey-Bass.

BENEDICT, R. (1934).
Pattern of culture. Boston : Houghton Mifflin.

COLLINS, A.M. et QUILLIAN, M.R. (1969).
Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 240-247.

DESJARDINS, B. (1991).
Points de vue d'employeurs sur l'importance et les rôles dans l'acquisition des compétences du monde du travail. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

GAGNÉ, E.D. (1985).
The Cognitive Psychology of School Learning. Toronto : Brown and Company.

HUBERMAN, A.M. et MILES, M.C. (1991).
Analyses des données qualitatives. Bruxelles : Éditions du Renouveau pédagogique, De Boeck.

KLATZKY, R.L. (1975).
Human Memory : Structures and Process. San Francisco : W.H. Freeman.

KOLB, D.A. (1984).
Experiential Learning. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.

LAPERRIÈRE, A. (1984).
L'observation directe. *In* B. Gauthier (éd.), *Recherche sociale* (p. 31-41). Sillery : Presses de l'Université du Québec.

L'ÉCUYER, R. (1990).
Méthode de l'analyse développementale de contenu. Québec : Presses de l'Université du Québec.

McCUTCHEON, G. (1981).
On the interpretation of classroom observations. *Educational Research, 10*(5), 5-10.

MEERABEAU, L. (1992).
Tacit knowledge : An untapped resource or a methodological headache?, *Journal of Advanced Nursing, 17*, 108-112.

MILES, M.C. et HUBERMAN, A.M. (1984).
Drawing valid meaning from qualitative data : Towards a share craft. *Education Research, 13*(5).

MILES, M.C. et HUBERMAN, A.M. (1991).
Qualitative Data Analysis. Newbury Park : Sage.

MILLER, G.A. (1956).
The magical number seven, plus or minus two : Some limits on our capacity for processing information, *Psychological Review, 63*, 81-97.

MINSKY, M.A. (1975).
A Framework for Representing Knowledge. *In* Winston, P.H. (éd.), *The psychology of computer vision* (p. 211-280). New York : McGraw-Hill.

MORROW-BRADLEY, C. et ELLIOT, R. (1981).
Utilization of psychotherapy research by practicing psychotherapists, *American Psychologist, 41*(2), 188-197.

OCHANINE, D.A. (1978).
Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. *Revue de recherche du Laboratoire associé au CNRS, 259*. Toulouse : Université de Toulouse.

PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ 1991.
Paris : Librairie Larousse.

SAPIR, E. (1963).
The unconscious patterning of behavior in society. *In* D. Mandelbaum (éd.), *Selected Writing of Edward Sapir*. Berkeley (CA) : University of California Press.

SCHÖN, D. (1985).
The Reflective Practitioner. New York : Basic Books.

SCHÖN, D. (1987).
Educating the Reflective Practitioner. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

SCHÖN, D. (1983).
The Reflectiver Practioner. New York : Basic Books.

SERRE, F., DESJARDINS, B. et TARDIF, M. (à paraître).
La formation par l'entreprise, un enjeu majeur en éducation. *Revue des sciences de l'éducation.*

SIMON, H.A. (1974).
How big is a chunk?. *Science, 183*, 482-488.

VERMERSCH, P. (1989).
Expliciter l'expérience. *Éducation permanente, 100-101*, 123-132.

VILLERS (de), G. (1991).
L'expérience en formation d'adultes. *In* Courtois, B. et Pineau, G. (éd.), *La formation expérientielle des adultes* (p. 13-20). Paris : La Documentation Française.

WATZLAWICK, P., WEAKLAND, C.E. et FISCH, R. (1975).
Changements. Paris : Seuil.

WILLIAMS, M.D. et HOLLAND, J.D. (1981).
The Process of Retrieval from the very Long-Term Memory. *Cognitive Science*, 5, 87-119.

DIXIÈME CHAPITRE

LA FORMATION DE FORMATEURS D'ADULTES : UTILISATION DU PROCESSUS DE RECHERCHE-FORMATION-ACTION COMME CHEMINEMENT DE FORMATION

JULIO FERNANDEZ
Université de Sherbrooke

INTRODUCTION

Cet article décrit succinctement une expérience de formation universitaire de formateurs d'adultes en exercice. Nous essayons de déterminer quel lien il est possible d'établir entre la recherche, la formation et l'action dans le domaine de l'éducation. Il s'agit d'abord d'une réflexion personnelle autour de cette question appliquée à la formation (perfectionnement) de formateurs d'adultes en exercice, réflexion que complètent les premiers résultats d'une recherche.

Le groupe qui participe à notre expérience se compose de trente formateurs d'adultes de diverses disciplines (mathématiques, biologie, littérature, etc.). Ces formateurs travaillent dans le système d'éducation des adultes des commissions scolaires de l'Estrie. En général, leurs élèves sont des adultes de bas niveau de qualification, c'est-à-dire des adultes analphabètes, des jeunes travailleurs sans qualification professionnelle et des adultes en situation de déqualification professionnelle (chômage).

Même si ces individus (les formateurs et leurs élèves) sont différents par leur statut scolaire et leur niveau d'intégration sociale, nous pouvons facilement établir des ponts entre eux, du fait de leur faible niveau de qualification. Dans un parallélisme étonnant, nous observons que ces formateurs sont également considérés comme faiblement qualifiés dans le domaine de l'éducation.

Étant donné la nature spéculative de notre interrogation de départ, nous choisissons de communiquer les interrogations, principalement

méthodologiques, qui nous ont habité lors de la préparation de notre recherche. Ces interrogations restent en partie latentes; mais la discussion avec des praticiens et des collègues nous a permis d'apporter un relief particulier. D'abord, parce que nos choix méthodologiques peuvent s'avérer heuristiquement intéressants pour rendre compte des relations entre les dimensions «recherche, formation et action» traitées traditionnellement de façon isolée; ensuite, par le fait que les outils conceptuels utilisés pour la recherche en éducation s'adaptent difficilement à ce questionnement. Il ne faut donc pas chercher, dans cette présentation, une preuve de grande érudition, ni de grande originalité.

Nous nous sommes d'abord inspiré de notre propre expérience de chercheur et de formateur, où se cristallise une influence certaine du courant latino-américain de recherche-action appliquée à l'éducation. Nous avons utilisé ce courant dans le design et dans la mise en route de cette recherche. Nous avons également puisé en abondance dans les derniers développements de la littérature concernant la formation de formateurs, principalement les auteurs qui explorent l'utilisation des histoires de vie dans ce domaine (entre autres, Ditisheim, (1992); Dominicé (1984a, b; 1990b); Josso (1991); Pineau (1983) et de la science-action (St-Arnaud, 1992).

1. LE CONTEXTE DE LA FORMATION DE FORMATEURS D'ADULTES FAIBLEMENT QUALIFIÉS : L'ÉDUCATION DES ADULTES ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'EMPLOYABILITÉ

Au Canada, la gestion préventive du chômage et la promotion du retour au travail se font en faisant appel à des partenariats renouvelés : l'entreprise, la communauté et le système scolaire, par le biais de l'éducation des adultes. Dans ce dernier contexte, le retour aux études constitue une voie compensatoire et corrective offerte à une population de bas niveau de qualification déjà perturbée par des problèmes de marginalité sociale (analphabétisme, chômage, etc.)

L'offre scolaire conduit ces individus au dépassement progressif autant de leurs faiblesses scolaires de base que de la rigidification de leur comportement, résultats de longues périodes d'éloignement du marché du travail.

Le secteur d'éducation des adultes n'échappe pas à l'implantation de politiques de développement de l'employabilité ou de la promotion de la réinsertion professionnelle des populations exclues du marché du travail. Devant cette situation, le travail des formateurs d'adultes est particulièrement confronté à d'importants défis. Ces formateurs doivent, en fait, travailler avec une population qui est financée pour se scolariser davantage en vue d'une réinsertion professionnelle, celle-ci étant du reste un mirage pour plusieurs d'entre eux. Cette situation a un impact sur la motivation de ces adultes qui ont conscience que leurs résultats scolaires ne vont pas nécessairement changer leur statut socioéconomique, d'une part, et que leur rendement va conditionner leur survie économique transitoire (prestations de chômage).

Par ailleurs, les formateurs d'adultes se sont lentement constitués en un groupe professionnel. Ils cherchent, à tâtons en quelque sorte, une identité professionnelle qui puisse les détacher des maîtres de l'enseignement primaire ou secondaire. Ces formateurs sont généralement des professionnels qui, pour des motifs tels l'absence de débouchés dans leur champ, aboutissent au secteur de l'éducation des adultes. Une grande partie de ces formateurs sont dans une situation où la précarité de l'emploi est la règle : année après année, on les engage à un taux horaire qui influence directement leur motivation à se perfectionner.

Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a introduit une nouvelle exigence de qualification pour accéder aux postes de formateur. Devant la diversité professionnelle et devant l'absence de formation en éducation de ces formateurs, situation qui les situe en dehors des normes d'engagement du Ministère, le Ministère a exigé une formation universitaire qualifiante dans le domaine de la formation des maîtres. Cette exigence est toute récente.

2. UN DISPOSITIF DE FORMATION DE FORMATEURS : LE CERTIFICAT D'ÉTUDES EN FORMATION DES ADULTES (CEFA)

La Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, comme celle de bien d'autres universités, offre un certificat de trente crédits qui permet aux formateurs en exercice d'obtenir la formation exigée par le ministère de l'Éducation. Le CEFA est un programme d'études dont les

objectifs de formation, énoncés et imposés par le Ministère, se traduisent par un cheminement universitaire structuré (le programme de certificat). Ce programme de perfectionnement vise les clientèles de formateurs en exercice et de praticiens dans un contexte spécifique de formation d'adultes de faible niveau de qualification. Ces orientations conditionnent partiellement l'offre et la demande éducative.

Cette demande éducative provient de formateurs d'expérience variée qui, à cause des nouvelles exigences du Ministère, vivent une situation de déqualification : leur expérience de travail et leur expérience générale n'ont pas de valeur qualifiante aux yeux de l'employeur, le Ministère. Contraints par ces exigences, ils ne voient pas toujours le bien-fondé de cette formation en éducation. En fait, ils acceptent difficilement l'absence de reconnaissance de leur compétence comme formateurs. L'un d'eux a dit : «Jamais, j'aurais pensé qu'à 50 ans, je serais de nouveau sur les bancs d'école». Par ailleurs, ces formateurs, comme bien d'autres, ont une image de la formation des maîtres à l'université qui les rend critiques et sceptiques quant à la valeur et quant à la pertinence de ce nouveau certificat.

On se doute bien que cette situation crée, au départ, d'importantes difficultés de motivation : le référentiel de compétences des universités étant perçu comme inadapté, ces formateurs se sentent en partie obligés de suivre une formation qui leur semble inutile et sans signification.

Malgré les efforts de certains professeurs, les universités tendent à offrir des programmes de formation à caractère segmenté, découpés par discipline et souvent éloignés de la pratique actuelle des formateurs. Par cette facture, ces programmes se rapprochent plus de la clientèle visée dans le cadre de la formation initiale des maîtres.

Dans ce contexte de formation qualifiante universitaire destinée à un public de formateurs d'adultes, un projet alternatif de certificat a démarré. Un groupe de ces formateurs participe à un projet expérimental de perfectionnement de deux ans conduisant à une certification qualifiante selon les exigences du Ministère. Le groupe dit expérimental se compose de trente formateurs en exercice de formation variée : infor-

maticiens, sociologues, biologistes, bacheliers en lettres, bacheliers en psychologie, mathématiciens, et travailleurs sociaux et bénévoles qui ont une formation universitaire incomplète.

Malgré une hétérogénéité professionnelle certaine, trois caractéristiques rendent homogène cette population : d'abord, ces formateurs doivent poursuivre un certificat dans le domaine de l'éducation malgré leur expérience; ensuite, ils n'ont pas toujours conscience de la valeur de ce que l'université peut leur offrir; et enfin, le retour sur le banc d'école est teinté de souvenirs scolaires négatifs.

Ce groupe est expérimental pour des raisons de gestion académique. Une telle dénomination permet aux responsables de convertir l'offre de formation en une recherche clairement définie. L'expérience est ainsi protégée de la «contagion» qui pourrait venir d'autres programmes ou d'autres conceptions de la formation de formateurs par la mise en disponibilité de cours. À cause de la nature expérimentale de ce projet, les professeurs qui interviennent le font en acceptant le cadre conceptuel qui le soutient, évitant ainsi la segmentation.

2.1 Un processus de recherche-formation-action

Nous avons conçu le rationnel de notre recherche en amont du processus de formation. Nous avions fondamentalement des intuitions de départ issues en grande partie de la littérature actuelle. Les interrogations qui traversent le champ de la formation des maîtres au secondaire nous ont motivé à chercher des voies de rechange.

L'aspect qui, au départ, nous interrogeait davantage est l'hypothétique écart, fréquemment relevé par des professeurs et par des étudiants, entre la formation et l'action, entre la théorie et la pratique, des programmes de formation des maîtres.

Nous croyions qu'un effort pour éviter la segmentation, pour revaloriser la place de la méthode sans négliger la technique, pour promouvoir le développement de l'esprit scientifique chez les étudiants, pourrait être une piste intéressante à explorer dans notre milieu universi-

taire, comme c'est le cas ailleurs. Cependant, vu la complexité du problème, nous évitions consciemment de parler d'hypothèse.

Ce projet expérimental du CEFA provient d'une croyance qui rejoint un énoncé déjà ancien dans le domaine de la formation. Cette croyance, même si nous l'énoncions affirmativement, nous a conduit à nous interroger sur la pertinence des voies que nous avions choisies pour sa réalisation. Nous considérions que le perfectionnement des formateurs en exercice avait des chances de s'actualiser positivement et efficacement par un cheminement de recherche. Ce cheminement devait avoir des particularités par sa nature et par son fonctionnement. Ces particularités devaient rendre possible la rencontre dynamique, dans un projet intégré d'action, d'une production individuelle de savoir, du savoir collectif (la littérature) et de la connaissance de soi. Elles devaient conduire à considérer cette dernière comme une des variables centrales du processus de formation.

Le perfectionnement de formateurs était ainsi comme un cheminement débouchant constamment en moments d'appropriation : de soi (son expérience, sa vie, etc.), du savoir des autres (camarades, professeurs, littérature), de sa propre formation et de sa pratique.

Le changement de la pratique de formateur et, probablement, son développement aussi, seraient donc le résultat d'une action globale de formation dont le centre serait le formateur lui-même. Cette conviction n'est pas très originale, elle se trouve souvent chez les auteurs mentionnés précédemment.

Face au perfectionnement de formateurs, ces options permettraient de situer cette action au centre de leur réalité personnelle et professionnelle, ce qui s'écarterait ainsi de la tendance traditionnelle qui accorde plus de place au discours et à la réflexion à vide sur l'«agir sur» ou sur le «faire».

Cet énoncé de départ, en tant qu'interrogation théorique et pratique, transversal par rapport à l'ensemble du processus de formation de formateurs nous a amené à traduire le cheminement de formation dans un type de recherche qui, par sa facture, ses objectifs et ses méthodes,

puisse unir les pôles de formation, de recherche et de pratique, sans l'embarras d'une constante légitimation.

Devant nous situer face aux types de recherche et devant faire un choix, nous nous sommes surtout attardé au substantif recherche et à ses déterminants. Notre expérience nous a, en effet, conduit à repousser la recherche de type expérimental et de type militant. Nous résistons au premier type de recherche quand il s'agit de former des praticiens et quand il s'agit de connaître et d'expliquer un objet de recherche (la formation) empreint de la dimension individuelle. La formation en tant que phénomène reste éminemment subjective et, en tant que résultat d'une relation, demeure opaque à l'observation externe. On dirait que l'acte éducatif est par nature inaccessible dans toute sa complexité. Quant au type militant, nous étions renvoyé à l'action partisane qui ne cadrait pas totalement avec notre conception du travail du formateur : sans être absentes, la promotion et la lutte politique et sociale ne constituent pas, à nos yeux, le noyau principal de l'action du formateur.

Avec la notion de recherche, celle de l'action nous est également apparue intéressante. Elle nous permettait de faire place à l'implication du chercheur dans la recherche. Elle ne nous permettait pas cependant, – peut-être à cause d'une conception trop restreinte de cette sorte de recherche – de situer le chercheur-acteur en voie de connaître le dynamisme propre de sa réalité externe et individuelle. Il ne restait plus qu'à justifier la présence, dans un même sujet, du chercheur, de la personne en formation et de l'acteur en action (vécu, transfert d'apprentissages, réflexion sur l'action, intégration, etc.).

Notre choix s'est donc porté sur un type de recherche qui apparaît peu, semble-t-il, dans la littérature. Elle se définit par deux emplois du terme formation. Le premier se rapporte à un cheminement de recherche qui constitue un occasion de production d'un savoir original et le second, produit en même temps, se rapporte au processus complexe d'appropriation de ce savoir chez le chercheur lui-même. Déjà, Pineau (1985b) avait développé le concept de recherche-formation pour identifier et pour décrire les liens formateurs de l'un de ces deux pôles. Néan-

moins, ce concept de recherche-formation ne permet pas de montrer directement la troisième dimension qu'est la pratique.

La mise en relation de ces trois dimensions – recherche, formation et pratique – trouve un terrain d'expérimentation depuis un certain nombre d'années en Amérique latine. Expérimentation à laquelle nous avons directement et indirectement participé en tant que formateur et chercheur.

Fruit de cet effort, nous pouvons lire dans la littérature latino-américaine actuelle (Vera, 1988) des conceptualisations de ces expériences. C'est ainsi qu'un concept original de recherche-formation-intervention a été proposé, le concept de recherche *protagónica* (le terme espagnol *protagónica* n'existe pas en français en tant qu'adjectif; toutefois, nous le gardons pour le moment).

L'adjectif *protagónica* renvoie à la notion de protagoniste et, par ce biais, met en relief une difficulté que la recherche traditionnelle a eu à résoudre : le passage de la découverte dite scientifique à la pratique concrète de l'enseignant ou du formateur, en passant par une interrogation et par une action sur lui-même.

L'histoire de la recherche en éducation montre que la pratique éducative, en général, tire peu de profit de cette recherche et, si elle le fait, c'est avec beaucoup de retard. La recherche traditionnelle, même celle qui respecte la complexité du champ, escamote les dimensions subjectives et situationnelles qui rendent possible le passage de la connaissance théorique à l'application pratique. Passage qui fait partie d'un même phénomène complexe de recherche et de formation qui a comme acteur et résultat le protagoniste de l'action (le sujet lui-même). Laferrière (voir son chapitre dans ce volume) a repris autrement ce phénomène en terme d'irréductibilité théorique de la situation éducative.

Nous parlons de recherche *protagónica* quand le processus de recherche et de formation se réalise dans une action systématique sur soi et sur son milieu professionnel (pratique de formation). Ce type de recherche ouvre les portes aux processus d'appropriation dont nous avons parlé plus haut.

Cette appropriation résulterait de l'articulation successive des moments de prise de conscience individuelle. Prise de conscience de l'existence des liens susceptibles d'expliquer et d'interroger trois dimensions : d'abord, l'actuel, ou la pratique spontanée du formateur (protagoniste); ensuite, le passé, ou son expérience de vie scolaire et de vie générale; et finalement, le possible, ou son potentiel d'intervention en tant qu'agent de changement (action-formation). Les paramètres de cette interrogation sont le vécu et sa place dans les représentations et dans les actions, les connaissances existantes et les connaissances nécessaires, et le domaine du potentiel de changement.

Nous parlons donc de *recherche-formation-protagónica* dans un contexte de formation de formateurs en exercice. Ces formateurs apportent au processus de recherche des acquis expérientiels importants, ancrés dans une pratique réelle et concrète. Nous parlons de recherche par la place donnée tant à l'interrogation descriptive et explicative de la réalité pédagogique qu'à la recherche de la ou des réponses théoriques ou même pratiques aux questions qui émergent. Nous parlons de *Protagónica* par la place assignée au chercheur, devenu l'acteur principal (protagoniste) de la production d'un savoir spécifique qui l'implique directement, lui et son milieu. Ce nouveau savoir tient aux expériences de cet acteur, ainsi qu'à ses représentations, à ses valeurs, à ses connaissances et à son action en tant que formateur.

Mais pour contourner les difficultés de traduction signalées plus haut, nous parlerons plutôt d'action à la place de *protagónica*.

Ce type de recherche-formation-action est en soi une stratégie globale de changement. Il vise, par une démarche systématique d'interrogation de la réalité, la production d'un savoir original sur celui qui connaît et sur sa pratique. Par ce biais, un changement sur celui qui agit et sur son environnement est attendu. Cette démarche accepte deux intuitions : la première, c'est qu'il n'y a pas de pédagogie, il n'y a que des situations pédagogiques individuelles; la seconde, c'est que nous ne pouvons pas connaître le phénomène pédagogique si nous faisons abstraction de l'histoire des acteurs.

Cette recherche comporte, à nos yeux, deux autres caractéristiques. Premièrement, les interrogations implicites, les savoirs utilisés, les actions réalisées et les changements visés considèrent comme formatrices toutes les dimensions du dispositif (recherche-formation-action) mis en place pour sa réalisation; deuxièmement, tous ceux qui interviennent sont des chercheurs, des formateurs et des acteurs. En conséquence, ils sont des protagonistes d'un changement collectivement encadré, d'abord individuel et ensuite social.

Ce type de recherche impose des conditions particulières de réalisation. Son initiateur devient, par la force des choses, un protagoniste de plus. Nous sommes donc devant un dispositif complexe de recherche-formation-action tant pour les participants que pour les responsables universitaires (professeurs, dans notre cas). Ainsi, chacun est protagoniste de sa propre recherche, de sa propre formation et de sa propre intervention. Chacun doit observer, analyser et modifier ce processus par l'interrogation et par la mise à l'essai systématique des ébauches de réponse.

Nous croyons voir, dans ce cadre de formation qui exige des participants et des professeurs-chercheurs un effort soutenu et systématique d'interrogation de leurs interventions, une piste de travail pédagogique intéressant. Il peut répondre aussi à nos interrogations sur les liens entre la recherche, la formation et la pratique de formateurs.

Sans nier l'importance d'autres types de recherche, nous pensons qu'il est possible de poser comme «exigence», à toute recherche théorique et pratique utilisée dans la formation de formateurs en exercice, que celle-ci porte sur trois dimensions : sur soi-même, sur les apports théoriques et sur la pratique considérée comme le résultat d'un système d'interactions au centre duquel se trouve le protagoniste lui-même. Les impacts attendus sur le milieu et sur les protagonistes eux-mêmes le justifient.

Cette recherche-formation-action poursuit comme objectif principal la production d'un espace qui intègre, dans une seule activité, les trois savoirs classiques (savoir, savoir-être et savoir-faire). Le référentiel de compétences fondamentales proposé et poursuivi par ce type

d'intervention possède, comme noyau dur, le développement d'une souplesse d'esprit rendant possible une attitude face au travail de formation manifesté par deux actions : interroger et s'interroger.

Le développement de cette attitude peut se transformer en curiosité créative, facilitatrice de l'apparition et du développement d'une pratique à rationnel explicite et d'une théorie issue et insérée dans l'action. En d'autres termes, ce développement peut avoir lieu dans une pratique consciente et adaptée aux circonstances dans un enrichissement permanent de connaissances, par l'intégration des données fournies et par l'observation des résultats obtenus.

La valeur instrumentale de ce concept «recherche-formation-action» réside dans sa capacité : d'exprimer les particularités d'une forme de travail de formation propre à un contexte de perfectionnement et de dépasser les antinomies théorie-pratique, objectivité-subjectivité, formation-action. Il donne l'occasion d'envisager le perfectionnement des formateurs comme un système en mouvement continu où les données subjectives, organisationnelles, relationnelles, etc. sont prises en considération sans toutefois les vider de leur sens dynamique.

En conclusion, la recherche *protagónica*, même si elle garde l'appellation recherche, constitue plutôt une approche qui suppose une démarche systématique d'appréhension compréhensive de la réalité pédagogique en vue d'une intervention sur la réalité personnelle, professionnelle, organisationnelle, etc. du formateur. Elle se traduit donc en production de connaissances (recherche), en intégration de nouveaux savoirs (formation) et en interventions (pratique) qui se rejoignent dans un même processus.

Par cette approche, nous sommes arrivé à mettre en relation les trois dimensions de la question qui nous occupe. Cette question était déjà à la base de notre travail de préparation et de justification de l'expérience de formation de formateurs dont nous rendons partiellement compte ci-dessous.

3. L'EXPÉRIENCE DU CEFA DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Dans cette partie, nous allons tenter de resituer l'expérience de l'Université de Sherbrooke. Il faut mentionner que cette expérience est encore en cours et que, par conséquent, nous ne pouvons rendre compte, en tant que protagoniste, que d'une partie de notre propre recherche-formation-action.

Le point de départ de notre intervention est une intuition et une croyance. Cette croyance nous permet de penser, comme Zuniga (1992) le fait pour le travail social, que, dans le domaine de la formation, être scientifiquement rigoureux signifie que le travail de recherche, dans sa perfectibilité, n'aboutit pas ailleurs qu'au raffinement permanent d'une théorie insérée dans une pratique et d'une pratique théoriquement nourricière. Et ceci, sous les diverses pressions exercées par un contexte psychosociopédagogique donné.

Pratiquement, l'implantation de ce travail de recherche-formation-action se concentre sur les trois objets visés par cette appropriation dont nous avons parlé précédemment : a) la prise de conscience et l'acceptation des liens existant entre l'expérience générale de vie et de vie scolaire et la pratique spontanée de formation; b) les rapports possibles entre la pratique interrogée et le savoir théorique disponible; c) l'identification du potentiel de changement d'une pratique éducative possible et sa mise en acte.

Ces objets deviennent des objectifs de recherche et de changement atteints par trois voies complémentaires à développement simultané, mises en action par le dispositif de formation CEFA; il faut que se réalise la rencontre dynamique et englobante du sujet et de l'objet de recherche en vue de la production d'un savoir spécifique :

- par le développement du potentiel interrogatif des participants et par la structuration d'expériences (travail sur l'actuel, sur le passé et sur le possible chez les formateurs en formation) : la structuration des expériences des formateurs résulte d'une position de recul vis-à-vis de leurs pratiques (conversion du vécu en discours communicables, extériorisation des événements, des représentations, des valeurs, des

réactions, etc.); la recherche, dans ce cas, au moyen du langage, comme disait Piaget, exprime une structure de pensée et, par là-même, organise le monde en s'organisant elle-même (von Glaserfeld, 1988, cité par Zuniga, 1992);
- par l'accès au domaine de la théorie dans un effort explicatif; recherche d'une cohérence théorie-pratique (intégration);
- par le transfert des connaissances et d'expériences culminant dans un projet d'action systématiquement mené : design, mise à l'essai, évaluation des résultats, intégration et théorisation.

Deux affirmations fondent ces objectifs de formation : l'accès à la théorie et son utilisation doivent se donner en même temps, constituant ainsi les bases rationnelles de l'action; la théorie de l'action (donnée subjective) reste soumise à cette dernière, l'action, et aux facteurs intrinsèques et extrinsèques qui l'expliquent (données objectives).

3.1 Le dispositif

Nous allons utiliser, pour la majeure partie de la description du dispositif, la documentation officielle, c'est-à-dire celle qui a servi aux séances d'information organisées à l'intention des participants et celle utilisée pour faire accepter ce cheminement par les instances universitaires, en l'occurrence le Département de pédagogie.

Nous avons bâti et proposé aux participants un dispositif autour de trois axes de travail de formation interdépendants : a) l'analyse de leur histoire scolaire; b) l'interrogation des pratiques pédagogiques à partir du vécu et du savoir accumulé, tant celles dans lesquelles ils sont des participants (à l'Université) que celles où ils sont des formateurs (milieu professionnel); c) la mise à l'essai des acquis de formation par une expérience concrète, suivie d'un retour à l'interrogation.

Nous pensions que ce dispositif de formation, par la recherche-formation-action, pouvait être heuristiquement valable a) pour comprendre la contribution hypothétique de la recherche à la formation et à la pratique de formateurs; b) pour être une alternative de formation adaptée au public de formateurs, demandeur de formation; c) pour être une occasion de vérifier nos croyances, nos compréhensions et notre inté-

gration de la littérature; d) pour redéfinir notre propre pratique de formateur-chercheur et d'acteur.

3.2 Les principes

La démarche proposée au groupe expérimental du CEFA est un cheminement de perfectionnement dans le domaine de la formation. Toute référence aux contenus disciplinaires (mathématique, français, etc.) n'est qu'opérationnelle. Les principes qui définissent le cadre pédagogique du dispositif, tels qu'ils sont présentés aux participants sont les suivants :

- toute démarche de perfectionnement de formateurs en exercice passe par une réflexion sur soi-même et débouche sur la détermination d'un cadre d'actions possibles;
- le point de départ du perfectionnement et de la formation des formateurs en exercice est le formateur lui-même et sa pratique d'enseignement;
- la formation à la démarche continue de recherche (interrogation de la réalité) peut fournir les réponses théoriques et pratiques aux multiples problèmes que pose la formation d'une population faiblement qualifiée; la connaissance empirique ou la pratique spontanée, malgré leur valeur, restent limitées pour un formateur qui veut se perfectionner;
- la formation doit constituer un tout intégré, l'atomisation de la formation est la base de l'atomisation de l'enseignement;
- le centre d'une démarche de perfectionnement est la méthode; la technique est en soi secondaire;
- le perfectionnement des formateurs s'actualise en eux-mêmes, dans le cadre d'une démarche significative d'appropriation du sens et du contrôle de la nature de leur travail.

3.3 Trois objectifs

Le CEFA expérimental se donne trois objectifs de formation interdépendants.

- Le développement ou le renforcement de la capacité d'autoformation continue des participants par le biais du regard critique de leur intervention et de leur bagage expérientiel.
- Le développement ou le renforcement de l'esprit de recherche des participants par une position constante de recul face à eux-mêmes et à leur pratique.
- L'amélioration de la pratique des formateurs en formation par une application systématique sur leur propre terrain de leurs apprentissages.

3.4 Trois outils de formation

Nous avons utilisé trois outils de formation pour atteindre ces objectifs, à savoir l'histoire scolaire (mise en forme écrite et analyse de l'expérience scolaire individuelle et professionnelle des participants), le journal de bord (analyse et travail du contenu de formation de chaque activité offerte aux étudiants), les protocoles de mise à l'essai.

3.5 Une démarche à trois registres

Les caractéristiques de l'offre et de la demande de formation nous ont poussé à chercher un équilibre entre les exigences du Ministère, celles de l'Université, celles de notre recherche et celles des participants. Le respect de ces exigences nous a amené à mettre en marche un processus complexe de formation à registres multiples. Par la délimitation fictive de trois registres, nous espérions que, au-delà des activités de formation, des réussites ou des échecs, nous puissions sauvegarder ce qui nous semblait être le plus important, c'est-à-dire ce qui reste chez l'étudiant et dans son milieu d'intervention. Ces registres sont les suivants.

Le registre universitaire. – Le CEFA se compose d'activités qui, découpées administrativement, donnent 30 crédits. Ceci implique que toutes les activités doivent être structurées à l'intérieur d'une séquence centrale et unique qui respecte un cadre préétabli composé des dimensions suivantes : l'analyse des besoins de formation, les stratégies d'enseignement et la didactique, l'apprentissage chez l'adulte, le système scolaire et les activités d'intégration.

Le registre de la formation elle-même ou de l'enseignement universitaire. – Ce registre fournit, à titre de modèles en action, les stratégies utilisées par les différents professeurs pour atteindre les objectifs universitaires et le vécu des participants. Nous utilisons, comme matériel d'enseignement et d'apprentissage, le rapport au contenu didactique implicite des interventions des professeurs et le rapport du savoir formalisé qui se trouve dans la littérature. L'analyse de ce matériel expérientiel constitue le centre de ce registre.

Le registre de la signification pratique. – Ce registre permet d'identifier l'impact personnel et social des mises à l'essai. Par ce travail d'application sur le terrain, l'étudiant enrichit sa pratique et sa propre théorie.

Le respect de ces trois registres est une condition *sina que non* de la réalisation pratique de l'expérience. Il assure aux étudiants un cadre flexible à l'intérieur duquel la marginalité est possible, sans qu'ils subissent des dommages pour leur diplomation.

3.6 Formule pédagogique de travail : une formation intégrée

Le projet expérimental offre aux étudiantes et aux étudiants une formation intégrée dans laquelle les trois registres décrits plus haut se retrouvent constamment. Le CEFA, en tant qu'offre de formation, devient alors un projet global de réalisation où l'étudiant aborde, par un travail suivi, les diverses composantes du registre universitaire.

L'ensemble du CEFA expérimental est offert selon la formule d'atelier, c'est-à-dire que nous concevons celui-ci comme un lieu de production à l'intérieur duquel chaque membre produit, par son travail et par son expérience, un bien personnel et un bien collectif. Dans son ensemble, l'atelier a une production : le perfectionnement et le changement des pratiques des formateurs. À l'intérieur de cette formule, les trois registres trouvent leur place : l'ensemble des activités, par leur situation dans le temps et dans l'espace, peut satisfaire les exigences du registre universitaire; les activités d'enseignement et d'apprentissage (analyses des pratiques et examens du point de vue théorique) permettent de rencontrer

les exigences du registre de la formation; les mises à l'essai permettent de satisfaire les exigences du registre de la signification.

3.7 Les instruments de recherche-formation-action

Nous avons utilisé trois instruments de travail complémentaires pour opérationnaliser la démarche. Comme il a été mentionné, chaque personne est en soi un outil qui permet de produire un savoir spécifique à chacun des domaines définis plus haut : sur soi, sur le savoir disponible et sa transmission, et sur le transfert des apprentissages sur la pratique. Nous allons nous attarder plus longuement pour en montrer leur utilisation.

— *Histoire scolaire personnelle*

À partir d'un questionnement spontané, les étudiants examinent leur histoire scolaire. À partir des grilles de description et d'analyse proches de celles utilisées par Ditisheim (1984), l'étudiant travaille (dans la terminologie de Ditisheim) sa propre histoire. Il dégage et transforme en discours, dans un premier temps, les faits et les épisodes qui permettent de décrire ses souvenirs. Puis, dans un deuxième temps, il essaie d'identifier les composantes en termes d'événements : leurs significations, leurs valeurs et leurs résonances affectives, de même que les constantes.

Pour respecter le registre universitaire et donner un ordre au travail de l'histoire scolaire, nous avons proposé aux étudiants de travailler leurs souvenirs attachés à leurs enseignants soit à l'école soit à l'université. À partir de là, nous leur avons demandé de s'interroger sur leur pratique actuelle et de vérifier l'existence des liens avec leur passé : reproduction ou évitement spontané des modèles d'action.

À la différence d'autres auteurs (Dominicé, 1984; Ditisheim, 1984), nous n'avons pas poussé le traitement collectif de ces données. Elles sont demeurées confidentielles sauf quand, spontanément, l'étudiant en faisait part au groupe.

— *Le cahier de bord*

Instrument didactique de travail déjà presque traditionnel, les formateurs en formation ont utilisé le cahier de bord pour enregistrer les apprentissages. Ils ont ainsi pu favoriser leur intégration et leur transfert.

Lors de séances de groupe, l'étudiant doit consigner les événements qui l'ont frappé, les pensées ou les associations réalisées et les prises de conscience identifiées. Il produit ce matériel à l'aide de trois niveaux d'analyse : celui de la prestation du professeur (le moment présent), celui de la résonance émotive de l'action de formation à laquelle il participe (son vécu comme étudiant) et celui de la projection sur sa propre pratique (l'utilisation au futur des apprentissages). Il est aussi invité à porter plusieurs regards sur la formation à laquelle il participe (le contexte institutionnel, relationnel et méthodologique de l'enseignement et de l'apprentissage). Il doit ensuite consigner dans son cahier de bord le contenu du regard du professeur qu'il a devant de lui, de l'étudiant qu'il est à ce moment-là, du formateur qu'il était hier et qu'il sera demain ainsi que les réactions de ses élèves.

La prétention de cet exercice est de tirer le maximum de profit des séances en groupe. Nous travaillons à trois niveaux : d'abord, «l'ici et le maintenant» où il y a un formateur et un étudiant universitaire en action. Ces interactions sont traitées comme contenu d'apprentissage. Ensuite, le contenu théorique et pratique de la relation pédagogique est abordé. Et finalement, «hier et demain», réflexion personnelle sur la pratique individuelle : «Ce que je fais en tant que formateur et ce que je pourrais ou ce que je vais faire».

Par ailleurs, les étudiants doivent individuellement consigner leurs impressions et leurs positions personnelles devant la littérature consultée ou travaillée en profondeur par les professeurs.

— *Les protocoles de mises à l'essai*

À partir du contenu des séances en grand groupe et de leur contact avec la littérature, les étudiants doivent planifier et réaliser des expériences dans leurs milieux de formation. Les protocoles comprennent le

design de l'intervention (problématique, support théorique, cadre méthodologique) et deux grilles dont une pour l'observation et l'autre pour la communication des résultats.

3.8 Un exemple

En vue d'illustrer la nature et le fonctionnement des activités intégrées proposées, voici un exemple de description d'une activité, réalisée à l'attention des étudiants :

Sigles des activités : CFA 104 - 105 (registre universitaire)[1]

Cette description comprend deux activités éducatives. La première s'oriente principalement vers l'analyse de la pratique d'enseignement des étudiants à la lumière de leur histoire scolaire, de leur expérience de formation en cours et de la littérature. En partant de leurs propres constatations, une confrontation avec les auteurs devra permettre de situer ces pratiques dans l'ensemble des stratégies de formation d'adultes (*registre de la formation*).

La seconde activité devra être consacrée, soit à l'enrichissement des pratiques existantes, soit à leur modification. Chaque étudiant (seul ou en groupe) construit un projet d'action, l'expérimente et tire des conclusions relatives au projet (théorie et pratique). Chaque étudiant ou chaque groupe communique ensuite à l'ensemble de la classe les résultats de ses (leurs) expériences (*registre de la signification*).

Objectif général de l'activité

Connaître théoriquement et pratiquement son intervention auprès des adultes (fondements et recul critique) et d'autres stratégies d'intervention pédagogique conçues comme alternative auprès des adultes (fondements et recul critique).

1 Nous avons ajouté les notes en italique pour situer les différents registres.

Déroulement

Deux unités de trois crédits divisent ensuite les activités. Elles peuvent se dérouler en sessions intensives de cinq jours, en trois fins de semaine ou encore selon une autre modalité déterminée avec les étudiants. Aucune unité ne peut durer plus d'un trimestre académique.

Chaque unité a une valeur de trois crédits et présente un schéma de fonctionnement semblable : des séances (ateliers) en groupe permettront de planifier des travaux individuels lesquels seront, à leur tour, discutés en grand groupe. Chaque étudiant a aussi la possibilité de travailler dans le cadre de son enseignement disciplinaire, seul ou en groupe par établissement.

Critères de démonstration des acquis

La preuve de la réussite de chacune de ces activités éducatives se fait par la démonstration de trois niveaux d'acquisition. Les deux premiers correspondent à la première activité alors que le troisième correspond à la deuxième.

Démonstration du niveau d'expérience

Décrire ses interventions en tant que formateur d'adultes et les situer dans l'ensemble du domaine et en perspective par rapport à sa propre histoire scolaire.

Démonstration du niveau de savoir

Analyser, dans son cahier de bord, les fondements théoriques d'une intervention tirée de son vécu, la critiquer et proposer des enrichissements ou encore des modifications.

Présenter le ou les auteurs qui, théoriquement, ont fondé l'intervention décrite auparavant. La présentation doit comprendre un résumé des ouvrages et une discussion des propositions théoriques (prise de position personnelle).

Démonstration du niveau d'habileté pratique

Rédiger un protocole d'intervention et l'appliquer, analyser les observations, faire un effort de théorisation et présenter ses résultats en grand groupe.

4. LES PREMIERS RÉSULTATS

Pouvons-nous parler de «résultats»? Nous pensons qu'il serait plus exact de parler de constatations, de soupçons et de l'apparition de nouvelles interrogations. C'est dans cet esprit d'interrogation que nous livrons ce qui, après une année de travail, constitue quelques observations préliminaires dont la portée reste à vérifier lors des prochaines sessions.

Nous rendons compte d'une période qui couvre trois activités (une année). La première porte sur l'analyse des besoins de perfectionnement. Il s'agit, dans la logique originelle du certificat, d'une porte d'entrée qui permet à l'étudiant de s'interroger, à partir de certaines grilles de travail, sur ses besoins de formation et de faire une première ébauche d'un plan de perfectionnement. Les activités qui suivent se rapportent au domaine de l'enseignement et de la didactique.

Nous avons gardé cette logique séquentielle, propre au registre universitaire de départ, mais nous l'avons travaillée en utilisant les outils prévus (histoire scolaire, cahiers de bord et protocole d'intervention).

Nos résultats proviennent de deux sources : notre propre expérience en tant que chercheur, formateur et acteur et celle du groupe d'étudiants-formateurs. Le groupe a déjà produit des documents témoins où il est possible d'effectuer quelques observations.

4.1 La surprise

Premièrement, si nous analysons notre propre expérience, certaines constatations qui s'imposent à notre esprit. L'emprise du cadre scolaire sur nos interventions en tant que chercheur-formateur-acteur nous a frappé même si, théoriquement, nous en étions averti. Comme

responsable du processus d'ensemble, le besoin de trouver un équilibre susceptible de respecter les trois dimensions (recherche-formation-action) traversait notre travail. Les conditions de réalisation, les attentes des étudiants, nos réflexes pédagogiques nous amenaient constamment à la polarisation. Il arrivait souvent que la formation estompe les autres dimensions.

Par ailleurs, nous avons aussi remarqué que tout travail pédagogique intégré, comme celui que nous proposions, exigeait une intégration réelle chez nous : passage obligé de la conception théorique, de la justification pédagogique à l'action. Cet effort de cohérence dans les décisions et dans les actions crée une situation où l'ensemble du processus devient un processus de recherche. Situation qui, apparemment, remettait en cause notre point de départ.

Cet effet de surprise nous donne donc l'occasion de laisser tomber une vision teintée d'idéalisme. Nous pouvons ainsi accepter que ces trois dimensions (recherche-formation-action) se donnent dans un tout séquentiel où leur prédominance varie selon les moments et les objectifs intermédiaires poursuivis. Chacune des dimensions, tout en étant systématiquement reliées aux autres, a une force d'attraction suffisante pour détruire le système lui-même. Chacune d'elles, solidaire des autres, garde sa propre identité et ses exigences de fonctionnement intrinsèques : les méthodes de formation, de la recherche, et de l'action, tout en étant liées par une logique commune, exigent des utilisations spécifiques. Cette situation rend le processus global complexe et fragile.

Ces observations nous amènent à expliquer les raisons pour lesquelles la complexité des objectifs poursuivis pouvait nous amener, dans notre pratique, à tomber dans le piège tendu par nos réflexes scolaires, c'est-à-dire à vouloir transformer l'ensemble de ce processus en une activité d'enseignement, par le biais de la formation sur la recherche, sur la formation et sur l'action.

Un examen constant et détaillé de nos décisions de même qu'un suivi serré des événements (avant, pendant et après les activités) nous ont permis d'éviter, espérons-le, le piège de la scolarisation du proces-

sus. Nous avons évité de stagner dans le théorique et dans le normatif, ce qui a permis de demeurer à l'extérieur des individus et de leurs pratiques.

En deuxième lieu, si nous observons la situation chez les participants (formateurs), nous pouvons trouver un phénomène semblable, mais avec un contenu différent.

Malgré le fait que nous avions largement expliqué aux participants les fondements du projet et les différentes facettes de la démarche, nous avons observé chez eux un effet de surprise, qu'ils ont d'ailleurs signalé dans leurs récits.

Premièrement, ils étaient surpris de découvrir la rupture du cadre épistémologique implicite dans la prise de conscience de la relativité du savoir pédagogique et de la multidimensionnalité de l'action de formation qui leur était proposée, car l'activité de formation faisait appel à leurs forces personnelles ou révélait des faiblesses en eux, ne fût-ce que par le fait qu'ils aient dû s'interroger constamment sur eux-mêmes et sur leur réalité de formateurs.

Deuxièmement, ils étaient surpris de découvrir le déterminisme subjectif de la pratique du formateur, découverte réalisée par la mise en évidence des liens explicites entre leur histoire et leur pratique pédagogique. Ces liens, comme l'avait déjà observé Ditisheim (1990), renvoient principalement au domaine des représentations du rôle du formateur et de la nature de la relation pédagogique. L'élément de surprise semble résider dans le fait que l'interrogation de leur passé débouche presque automatiquement sur une interrogation du présent pour ensuite venir dynamiser leur futur. Cet enchaînement temporel a été une surprise mais aussi une découverte motivante. Spontanément, les étudiants ont voulu aller plus loin. Nous trouvons cet élément de dynamisation chez Ditisheim (1984).

Troisièmement, ils étaient surpris de découvrir la globalité de l'expérience pédagogique et les difficultés à la communiquer. Cette observation émerge du travail de réflexion sur la démarche elle-même. Les participants étaient invités à consigner, dans leurs journaux de bord,

leurs états d'esprit, leurs découvertes, leurs frustrations, etc. et à les analyser à la lumière de la littérature.

Quatrièmement, ils étaient surpris de découvrir les contraintes et les exigences du processus d'appropriation. Les journaux de bord font état des périodes de surprise occasionnés par les exigences de la prise en charge de la formation, de la recherche et de l'action. La discussion sur l'évaluation des apprentissages a constitué l'élément déclencheur. L'absence de consignes très précises et encadrantes pour le développement des activités et l'absence de critères quantitatifs présidant l'évaluation produisaient de l'insécurité chez certains étudiants et de l'étonnement chez d'autres.

L'examen de ces réactions lors de périodes de retour ont été, il semble, des occasions de prise de conscience qui sont venues renforcer l'interrogation de leur pratique actuelle. Les récits et les échanges enregistrés permettent de penser que ces prises de conscience sont et seront présentes dans l'ébauche de leur projet de perfectionnement et dans les expériences prévues de leur pratique future.

4.2 L'effet unificateur et intégrateur de l'action

En analysant le travail sur les histoires scolaires, les journaux de bord et les protocoles d'intervention, nous observons :

- que l'application des protocoles d'intervention et l'effort pour «faire parler» les données apparaissent comme des moments lourdement chargés d'apprentissages;
- que l'interrogation des résultats des pratiques est à la fois décevante et encourageante pour les étudiants : décevante par les exigences de cette pratique qui ne se laissent pas facilement domestiquer, car elles mettent en relief la complexité des objectifs poursuivis et l'implacable résistance de la relation pédagogique à perdre son caractère individuel; encourageante parce que ces constatations, prises comme résultats d'une recherche, apportent de nouvelles interrogations, donc de nouvelles avenues;
- que l'impact de l'ensemble de ce processus complexe (recherche-formation-action) doit être cherché dans les modifications latentes

qui se produisent chez les individus; cette situation est forcément difficile à mesurer, de sorte de son impact devient donc une donnée subjective;

- qu'il s'impose à notre esprit une séquence logique des événements qui vient modifier notre intuition de départ. En réalité, ce que les étudiants font, c'est une formation-recherche-action-formation. Par contre, si nous examinons notre intervention, nous pouvons penser à une recherche-action-formation. La détermination de la nature du processus, donc des séquences, est donnée par l'intentionnalité et par la nature du travail en amont du processus.

4.3 Aller loin

Il y a différentes catégories de phénomènes dans nos observations. Nous voudrions nous attarder à deux : les ébauches de réponse à la question principale et les éléments de définition d'une pédagogie ouverte aux jeux de la subjectivité.

En cours de route, il nous a semblé que les relations entre recherche, formation et action se sont données de façon optimale quand le pôle formation ou le pôle action était prédominant. Le contexte institutionnel de notre expérience pourrait expliquer cette affirmation. Il a nous aussi semblé que la prédominance du pôle recherche dans notre contexte n'est pas possible parce qu'elle demanderait une formation préalable. En conséquence, selon nos observations, il y aurait un ordre séquentiel qui imposerait des prédominances entre les trois dimensions. Dans le domaine du perfectionnement de formateurs qui est le nôtre, la prédominance du pôle formation tend à convertir la recherche-formation-action postulée en stratégie de formation, laquelle s'avère très puissante du point de vue des apprentissages et des actions. Elle est cependant moins riche en terme de production de savoirs généralisables et communicables.

Cette dernière observation nécessite, pour qu'il soit possible de continuer à parler de recherche, de revendiquer, pour ce domaine de la formation, un type de recherche qui se justifie et s'explique par la production systématique d'un savoir particulier teinté de subjectivité. La

question qui nous apparaît tout de suite est «Ne retrouvons-nous pas là une constante déjà observée par les constructivistes?» (von Glaserfeld, 1988). Pour le praticien-formateur, être scientifiquement rigoureux, c'est se construire une théorie qui rend compte de sa pratique et de sa circonstance.

Du point de vue des phénomènes pédagogiques observés, il y a des constatations qui s'imposent. La première à signaler, c'est l'importance de la modélisation implicite dans nos actions de formateur (Bandura, 1977). Notre travail de formateur est un modèle prégnant d'action pédagogique. Par ce fait, nous modelons ou nous contribuons à modeler la pratique de nos étudiants. Mais même si cette réalité est connue, il est moins évident que nous interrogeons ces modèles transmis. On dirait que la pratique de formation efface la pédagogie.

Il semblerait aussi qu'un impact important du processus d'interrogation systématique auquel les étudiants et les professeurs ont été confrontés a permis, au moins pour la courte période de temps observée, de réunir pratique pédagogique et connaissance théorique dans un même processus de recherche.

Il semblerait également que le regard de l'étudiant porté sur le professeur et sur lui-même, transformé en analyse «à chaud» d'une prestation universitaire, a été, pour tout le monde, quelque chose de surprenant et d'heuristiquement riche. Un signe encourageant que nous croyons observer, c'est l'intérêt manifesté par plusieurs participants de vouloir aller plus loin, tant dans la compréhension de leur passé que dans une plus grande appropriation de leur pratique.

4.4 Une expérience novatrice?

En examinant l'ensemble de nos observations et de nos efforts de théorisation, nous retrouvons une des caractéristiques du type de recherche que nous utilisons et qui est propre à toute recherche : nos questions trouvent des réponses qui génèrent de nouvelles interrogations. Dans ce sens, ce type de recherche-formation-action gagne à être compris comme une production de questions qui s'ouvre, au fur et à mesure qu'on y a répondu, à de nouvelles questions.

Est-ce que cette approche est nouvelle? Que signifie être novateur? Nous pensons que la question plus fondamentale serait «Est-il possible de trouver quelque chose de nouveau dans le domaine de la formation?» Nous n'avons pas de réponse. Après une consultation partielle de la littérature, il nous semble que peu de choses de ce que nous avons dit, écrit ou fait sont vraiment originales. Peut-être que l'originalité des expériences, comme celle que nous avons présentée, se trouve dans les efforts consacrés à la réaliser. Nous sommes souvent étonné par la distance qu'il y a entre un savoir connu et distribué et les pratiques structurées et mises en marche. Il est évident que le décalage entre science professée et science actualisée de Schön (1982) ressort clairement quand nous observons les pratiques instituées de formation des maîtres et des formateurs.

Peut-être que l'originalité de cette démarche se trouve dans l'effort consacré à unifier, par la recherche, l'avant, le pendant et l'après d'une formation de formateurs. En d'autres mots, s'assurer que la conception, l'exécution et le transfert de la formation aient une cohérence, non pas seulement théorique (adhésion à une perspective en particulier) mais aussi pratique. Que le dispositif de formation permette une réinsertion réelle de la dimension théorique et que l'apprentissage ait clairement sa connotation de modelage explicite. Nous savons déjà que si un formateur de formateurs n'est pas capable de montrer plus par son action que par ses paroles, le transfert dépassera difficilement le niveau verbal.

Peut être que dans cet effort d'unité, nous trouvons une place pour un cheminement de recherche intimement lié à la pratique et à la formation de formateurs en exercice.

Pour le formateur chercheur-formateur-acteur que nous sommes, le cheminement ne se présente pas facilement. La somme d'énergie dépensée pour que l'expérience réussisse nous laisse songeur quant à la portée de nos observations et quant au traitement que nous en faisons. Dans quelle mesure sommes-nous en train de créer nos propres résultats? Le fait d'abandonner la protection des chiffres et de la statistique nous met constamment dans une situation d'éveil particulier pour que nous puissions éviter la création d'une réalité consentante.

En écrivant ces réflexions, nous nous sommes questionné, comme bien d'autres personnes, sur la validité de la connaissance scientifique en éducation. Une question est alors spontanément venue à notre esprit, et que plusieurs autres se sont posée avant nous : «Est-ce que le cheminement de recherche que nous avons décrit existe vraiment? Est-il une réalité ou une construction de notre esprit?» L'effort de construire une théorie enrichit évidemment notre propre théorie professée (Schön, 1988) mais laisse ouverte la question de la validité objective de cette théorie.

Zuniga (1992) cite un philosophe espagnol du XX^{e} siècle, Miguel de Unamuno, qui décrivait le cadre théorique comme l'échafaudage qui facilite la construction de la pensée personnelle. Mais ce philosophe signale aussi que les penseurs ont souvent peur d'enlever ces échafaudages après la construction. Ils ont peur que l'édifice tombe!

RÉFÉRENCES

BANDURA, A. (1977).
Social learning theory. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.

DITISHEIM, M. (1992).
Histoire de vie et formation des enseignants. Neuchâtel : Université de Neuchâtel.

DOMINICÉ, P. (1984a).
La biographie éducative : un itinéraire de recherche. *Éducation permanente, 72-73*.

DOMINICÉ, P. (1990b).
L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan

JOSSO, C. (1991a).
L'expérience formatrice : un concept en construction. *In* Courtois, B. et Pineau, G. (éd.), *La formation expérientielle des adultes* (p. 91 à 200). Paris : La Documentation Française.

JOSSO, C. (1991b).
Cheminer vers soi. Lausanne : Éd. l'Âge d'homme.

PINEAU, G. (1983a).
Produire sa vie : autoformation et autobiographie. Montréal : Éditions Saint-Martin.

PINEAU, G. (1985).
Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseau. *Éducation permanente, 80*.

SCHON, D.A. (1982).
The reflective Practitioner : How Professionals Think in Action. New York : Basic Books.

ST-ARNAUD, Y. (1992).
Connaître par l'action. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

VERA, R. (1988).
Metodologías de investigación docente : La investigación protagónica. Santiago (Chili) : PIIE.

VON GLASEFERLD, E. (1988).
Introduction à un constructivisme radical. *In* Zuniga R. (éd.), *La théorie et la construction des convictions en travail social* (p. 15 à 85). Montréal : École de service social, Université de Montréal.

ZUNIGA, R. (1992).
La théorie et la construction des convictions en travail social. Montréal : École de service social, Université de Montréal.

ONZIÈME CHAPITRE

ARTICULATIONS FORMATION-PRATIQUE : ANALYSE D'UNE RECHERCHE-ACTION-FORMATION

BERNADETTE HAUGLUSTAINE-CHARLIER
Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix
Namur, Belgique

INTRODUCTION

Tant en formation initiale que continuée, l'articulation formation-pratique constitue une question centrale pour le formateur et pour le formateur de formateurs. Ce chapitre présente une analyse d'une recherche-action-formation[1] dont le but était de créer des conditions favorables à cette articulation, de les décrire et de les analyser.

Après avoir présenté les objectifs du projet et les conditions de formation expérimentées, l'analyse de la recherche-action-formation sera menée selon deux axes : d'une part, les interactions, régulations et tensions pouvant apparaître entre recherche, action et formation seront inscrites dans une histoire du projet étape par étape; d'autre part, les significations accordées par des enseignants en formation à leur parcours d'apprentissage seront analysées.

Auparavant, nous schématisons les modalités de recherche sous-jacentes à l'articulation formation-pratique visées dans la réalisation de ce projet, du point de vue de trois types d'acteurs : le praticien, le formateur et le chercheur.

— *Le praticien-chercheur*

L'enseignant est un professionnel de l'éducation, capable de capitaliser l'expérience, d'apprendre à partir de sa pratique. Cette conception détermine, du point de vue du praticien, une articulation de la formation et de la pratique.

---

1 Recherche commanditée par la Communauté française de Belgique, menée en collaboration avec Évelyne Charlier, sous la direction de Jean Donnay.

> *La professionnalisation, c'est aussi la capacité de capitaliser l'expérience, de réfléchir sur sa pratique pour la réorganiser. En ce sens, la formation initiale devrait construire un habitus professionnel (Perrenoud, 1988c) capable d'une autotransformation continue. Dans la ligne de Schön (1983, 1987) les travaux sur le «praticien réfléchi» se développent (Lessard, Tardif et Lahaye, 1991; Maheu et Robitaille, 1991, Gather Thruler, 1992).*
>
> *Il reste à en tirer les conséquences pour la formation initiale : devenir un praticien réfléchi ne s'improvise pas; ce devrait être une modalité de la formation initiale. Il ne s'agit pas seulement de préparer les praticiens à participer à la recherche ou à en assimiler les résultats (Huberman, 1983; Huberman et Gather Thruler, 1991; INRP, 1991). Il importe davantage de leur proposer, dès la formation initiale, des modèles de régulation de leur pratique par la réflexion sur et dans l'action*[2] (Perrenoud, 1992, 14).

Dans le cadre d'une formation, la réalisation en groupe d'un projet commun (ici, le développement d'un produit éducatif destiné à l'enseignement primaire) permet et suscite la verbalisation de pratiques, leur confrontation à celles des pairs, la proposition de nouvelles modalités d'actions, leur expérimentation et leur théorisation.

Tout en développant des habiletés de professionnel capable d'apprendre à partir de sa pratique, le praticien-chercheur est amené à construire un nouveau savoir pratique centré sur l'action (Grootaers, 1991) et sa réussite.

— *Le formateur-chercheur*

Le formateur met en place et régule des conditions de formation favorables à l'articulation formation-pratique. Ce faisant, il développe une démarche propre au praticien-chercheur de réflexion dans l'action et de construction de savoirs par la mise à l'épreuve dans l'action de ses hypothèses, par le dialogue avec les formés et avec ses collègues.

---

2 Cette proposition nous paraît s'appliquer également à la formation continuée.

Dans ce cas, le formateur de formateurs n'est qu'occasionnellement transmetteur de savoirs scientifiques. Il est davantage gestionnaire d'un environnement de formation complexe puisqu'il intègre les praticiens, le groupe, des lieux et des moments différents (les expérimentations en classe, les différentes écoles, les ressources du lieu de formation) (Donnay et Charlier, 1990).

— *Le chercheur*

Dans le cadre d'une recherche-action-formation, le chercheur est en même temps formateur et intègre, telle «une poupée russe»[3], les dimensions de praticien et de formateur.

Par l'analyse des processus de formation et d'apprentissage, qu'il gère en tant que formateur, il cherche à proposer de nouvelles conditions de formation, un nouveau «modèle d'intervention»[4] (St-Arnaud, 1992) favorable à l'articulation formation-pratique.

Ces nouvelles conditions de formation pourront elles-mêmes être expérimentées et adaptées par d'autres formateurs dans d'autres contextes.

1. UNE FORMATION D'INSTITUTEURS À L'APPRENTISSAGE SUR LE LIEU DE TRAVAIL PAR LA PRODUCTION D'UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE INTÉGRANT LES NOUVELLES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION : OBJECTIFS ET CONDITIONS DE FORMATION EXPÉRIMENTÉES

Ce projet se définit à l'articulation de trois démarches recherche-action-formation. Chaque démarche a ses objectifs particuliers.

La formation a pour but d'aider des instituteurs à apprendre à partir de leur pratique en développant quelques compétences clés : comprendre les situations de formation, analyser sa pratique, développer un répertoire de conduites pédagogiques varié.

---

3 Pour reprendre la métaphore proposée par Saint-Arnaud.

4 «Un modèle d'intervention est une description rigoureuse du processus qu'utilise un praticien pour traiter la situation qu'on lui soumet : sa façon de faire la problémation, l'ensemble des intentions qui le guident, le répertoire de stratégies qu'il utilise et le type de changement qu'il vise» (Saint-Arnaud, 1992).

L'articulation formation-pratique est favorisée par le développement en groupe d'un produit éducatif destiné au cycle supérieur de l'enseignement primaire (action).

La recherche vise à expliciter et à analyser les processus de formation et d'apprentissage.

Ces trois démarches entretiennent entre elles des interactions et des régulations multiples (Charlier, Hauglustaine-Charlier, 1992).

Sur base d'une formation, un savoir est construit (recherche-formation). Une action des acteurs et des chercheurs articule cette formation aux pratiques (action-formation). Des informations issues de la recherche guident des décisions de formation et, réciproquement, des informations issues de l'action orientent la formation qui, elle-même, la détermine.

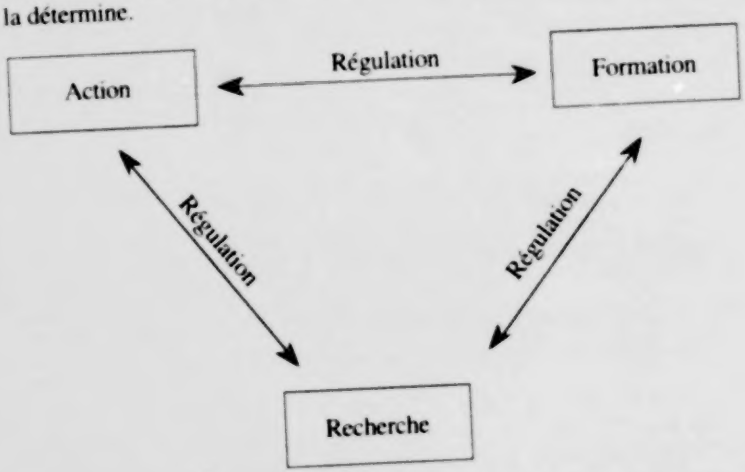


Figure 1 – Interactions entre recherche-action-formation[5]

5 Si, sur ce schéma, les trois facettes de la démarche paraissent interagir d'une manière égale, nous verrons au cours de la description du projet étape par étape que, selon les moments, une facette peut devenir prépondérante. Par exemple, au départ, c'est la formation et ses objectifs qui a guidé la formulation de questions de recherche et le choix de modalités d'action.

Cette articulation de trois démarches conduit parfois à des tensions qui doivent être gérées : tensions entre chercheurs et praticiens relativement à leurs positionnements différents, entre les tâches et les objectifs de recherche, de formation et d'action, entre le développement d'un projet commun et d'un projet individuel, entre les contraintes temporelles liées à la recherche, à l'action et à la formation.

Dans la suite, nous décrivons tout d'abord les buts du projet et les processus mis en œuvre[6]. Ensuite, nous analysons celui-ci étape par étape, en mettant en évidence les interactions, les régulations et les tensions entre ses trois facettes recherche-action-formation.

1.1 Les buts

1.1.1 Sur le plan de la formation

Il s'agit d'aider des instituteurs à développer des habiletés de «praticien-chercheur» en favorisant le développement de quelques compétences clés dont comprendre les situations de travail, analyser sa pratique d'enseignement, développer son répertoire de conduites pédagogiques disponibles.

— *Comprendre les situations de travail*

Comprendre les situations de travail suppose notamment de pouvoir identifier leurs composantes et leurs interrelations, en particulier, parmi celles-ci, identifier le rôle du formateur (Donnay et Charlier, 1990).

— *Analyser sa pratique d'enseignement*

Mieux comprendre ses routines de formateur, leur utilisation, les décisions prises, les facteurs privilégiés peut aider l'enseignant à tirer profit de son expérience professionnelle antérieure pour réguler son action future (comment je résous tel problème? Comment je l'analyse? Quelles conduites j'adapte dans telle situation?).

---

6 Ce paragraphe, qui est repris à É. Charlier et B. Hauglustaine-Charlier (1992), est adapté.

Analyser son propre fonctionnement aide aussi le formateur à se positionner face à l'innovation, c'est-à-dire à modifier ses habitudes de travail, à adopter le changement proposé.

— *Développer son répertoire de conduites pédagogiques disponibles*

L'instituteur choisit parmi les conduites pédagogiques qu'il connaît celles qu'il juge les plus adaptées à la situation rencontrée. Si l'éventail de conduites pédagogiques disponibles est étendu, il a plus de chances d'en trouver une qui soit utilisable dans la situation à laquelle il est confronté. Un objectif de la formation continuée est donc d'aider l'enseignant à découvrir d'autres conduites pédagogiques en le confrontant à des pratiques innovantes, par exemple, à des témoignages des collègues ou à la littérature.

Barbier met en évidence les liens entre l'apprentissage sur le lieu de travail et ces deux compétences clés : analyser sa pratique et comprendre des situations de travail.

> *Les actions de formation visant à maximiser les effets formateurs des situations de travail se caractérisent dans les travaux qui leur sont consacrés, par le fait que les processus de travail font l'objet de la part de ceux qui les effectuent d'une activité de mise en distance (Plehout), d'explicitation (Vermersch), d'intellectualisation (Dousset), de formalisation (pôle coordonné par le CNAM) à l'occasion de communications avec d'autres acteurs [...] c'est cette intellectualisation du travail qui lui donne son caractère formateur (Dousset) : c'est elle qui, en effet, est susceptible de remettre en cause la séparation traditionnelle entre situation de travail et situation de formation (pôle CNAM),* (Barbier, 1991).

Le choix de la troisième compétence, «développer le répertoire de conduites pédagogiques disponibles», est guidé par une définition «rationnelle» de la profession d'enseignant : l'enseignant est un professionnel de la formation qui pose de manière délibérée des actes qui visent à gérer des situations éducatives.

On peut schématiser (et rationaliser) le processus d'enseignement comme suit :

> *En fonction d'un projet éducatif plus ou moins explicité, l'enseignant tient compte, de manière délibérée, du plus grand nombre possible de paramètres de la situation de formation. Il articule de manière critique des éléments de celle-ci (grâce à ses théories personnelles ou collectives), envisage différentes possibilités de conduites pédagogiques, prend des décisions, les met en œuvre dans des situations concrètes, vérifie l'adéquation de son action, la réajuste si c'est nécessaire et, enfin, tire des leçons pour l'avenir* (Donnay et Charlier, 1990).

1.1.2 Sur le plan de l'action

Il s'agit d'aboutir après deux années à la conception d'un produit éducatif. Ce projet constitue le projet du groupe. Il motive sa constitution et ses activités. Il rend possible et suscite les dialogues de découverte dans l'action entre pratiques existantes et pratiques nouvelles. Il suscite chez les enseignants un positionnement de chercheur : mise en cause de pratiques existantes, recherche et expérimentation de nouvelles démarches, communication de celles-ci.

> *« En réfléchissant aux objectifs du produit à construire, ça m'a obligé à me dire : « Tiens, dans ma pratique, ça repose sur quels objectifs ? » Même pour les projets (pédagogie du projet), on a tendance à dire : Tiens, ça marche et à ne pas se poser de question. »*
>
> *« Oui, ma collègue a été impliquée, c'était la première fois que je travaillais avec elle. Je risquais de me casser la figure autant qu'elle. Après, on pouvait en discuter »*[7].

1.1.3 Sur le plan de la recherche

Il s'agit, dans un contexte de révision des politiques de formation continuée en Belgique, de rechercher de nouvelles conditions de forma-

7 Extraits d'interviews d'instituteurs.

tion. Elles doivent permettre d'articuler davantage formation et pratique, et de favoriser le transfert des effets de la formation sur le lieu de travail.

Ainsi, un ensemble d'hypothèses concernant des stratégies de formation favorables au développement des capacités citées ci-avant et à leur transfert dans la pratique ont été testées, modifiées, reconstruites en cours de formation.

L'analyse de leur mise en œuvre, de leur régulation et de leurs effets constitue le cœur du travail des chercheurs.

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, le mot recherche dans ce projet est employé de manière polysémique; recherche du praticien-chercheur qui met en œuvre une recherche dans l'action; recherche qui pour lui peut être facteur d'émergence d'apprentissages; recherche du formateur-gestionnaire d'un environnement de formation qui explicite et analyse ses propres décisions et leurs conséquences; recherche du chercheur qui analyse l'expérience de formation ses processus, ses avatars et propose un nouveau modèle d'intervention possible.

1.2 Les conditions de formation

Dans ce projet, les conditions de formation suivantes ont été testées : l'explicitation de leur expérience d'apprentissage par les instituteurs, la confrontation de pratiques en groupe, l'apport de savoirs et de techniques, l'intégration de l'objet de formation dans un projet relatif à la pratique, l'alternance formation-pratique.

— *Explicitation de leur expérience d'apprentissage par les instituteurs*

À plusieurs reprises au cours de la formation, l'occasion est donnée aux instituteurs de verbaliser leur expérience d'apprentissage : qu'est-ce que j'apprends, dans quelles circonstances, comment? Ces moments d'explicitation favorisent la prise de conscience par les instituteurs de leur expérience d'apprentissage et la gestion de leur propre parcours.

— *Confrontation de pratiques professionnelles en groupe*

Le travail d'équipe favorise l'explicitation, l'argumentation et la contextualisation par l'instituteur de sa pratique et sa communication à d'autres. Il lui permet de mieux connaître son fonctionnement et d'en découvrir d'autres.

L'hétérogénéité des pratiques professionnelles des membres du groupe est exploitée comme une richesse. La littérature psychopédagogique, les témoignages d'autres experts, la visite de différents sites constituent aussi des sources de diversification et de relativisation des conduites pédagogiques.

— *Apport de savoirs et de techniques par les formateurs*

Les formateurs se positionnent à certains moments comme des personnes ressources et apportent des techniques et des savoirs utiles à la conception d'environnements pédagogiques qui intègrent les logiciels d'application ou à l'accompagnement des projets professionnels des formés.

— *Intégration de l'objet de formation dans un projet*

Pour être significative, la formation doit être associée le plus explicitement possible à un projet lié à une pratique. Qu'il s'agisse d'un projet de développement personnel (améliorer ses compétences en informatique, acquérir de nouvelles compétences valorisables en dehors de l'école...), d'un projet d'école (introduire l'informatique dans son établissement, ...) ou de changement dans la classe (introduire l'utilisation des logiciels d'application auprès des enfants, ...).

— *Alternance formation-pratique*

L'alternance entre des moments de réflexion dans l'action, dans la classe ou dans l'école (test de nouvelles conduites possibles...), et d'échanges, de confrontation et de découverte en groupe sur le lieu de formation favorise l'articulation par l'instituteur de sa formation et de sa pratique. La formation comme la pratique peuvent être sources

d'émergence de nouvelles conduites qui seront expérimentées en classe et confrontées aux pratiques des collègues.

Les conditions de formation qui viennent d'être décrites ont été affinées, pondérées, construites au cours du développement en groupe d'un produit éducatif.

Une démarche de développement de produit participative, structurée et régulée rend possible et significative l'application d'une grande partie de ces conditions.

Une démarche participative. – Les enseignants définissent les objectifs, la structure, l'orientation méthodologique du produit à construire sur la base de l'analyse : de leurs besoins ou de ceux de leurs collègues, de leurs expériences antérieures ou acquises en cours de formation en matière d'utilisation pédagogique de progiciels, de produits ou d'éducatifs existants.

Une démarche structurée. – Différentes étapes structurent la formation : expression des besoins, identification de possibles, définition du projet, analyse du contenu, des apprentissages, création d'une structure, écriture d'un scénario, réalisation et validation.

Une démarche régulée. – La construction du produit est régulée par des essais dans les classes, des rétroactions de spécialistes (du contenu, du niveau d'enseignement).

En outre, cet objet de formation (construction d'un environnement éducatif intégrant l'usage des logiciels d'application) est suffisamment proche de la pratique quotidienne de la classe pour permettre à l'enseignant de faire des liens avec celle-ci et suffisamment éloigné pour qu'il ne se sente pas directement menacé (*distance critique*).

2. LA RECHERCHE-ACTION-FORMATION EN QUELQUES ÉTAPES

Les principales étapes de développement du produit éducatif nous permettent de structurer *a posteriori* l'histoire du projet. Pour chacune d'elles, nous mettons en évidence les interactions, les régulations

et les tensions apparues entre recherche, formation et action. Les évolutions apparues en cours de projet sont également soulignées.

2.1 Les deux premiers mois de la formation : faire connaissance

— *Une régulation différée*

Une expression des représentations et des attentes, par questionnaire et en groupe, à propos du projet, de l'ordinateur en classe, des disciplines d'éveil, du chercheur, de l'instituteur et de l'élève a été organisée dès le début de la formation.

Les discours rendaient compte de différences entre chercheurs et instituteurs : différences de positionnement, de langages, de rapports aux savoirs. Par exemple, le chercheur était perçu comme quelqu'un qui «plane, prend les informations, mais en donne peu, aide en cas de problèmes, est loin du concret...». L'instituteur se voyait comme une «encyclopédie», «un compagnon pour l'enfant», «subissant de fortes pressions de l'environnement (parents, inspecteurs...)». Les formateurs ont renvoyé aux instituteurs une analyse de ces discours sous forme de réseaux sémantiques. Ils n'ont pas pu ou su exploiter ces données pour réguler la formation ou la recherche dans l'immédiat.

Cependant, en début de formation, cette étape n'est pas inutile, elle permet de faire connaissance, d'expliciter des représentations communes au groupe (par exemple, celles relatives au projet) et de commencer sa constitution.

Ainsi, pour le chercheur, recherche et formation évoluent selon des échelles de temps différentes : le formateur prend les décisions de gestion de la formation au quotidien; il ne lui est pas toujours possible d'exploiter (de comprendre, d'analyser, de tirer des conclusions) les nombreuses informations dont il dispose. Le chercheur peut décrire les processus, les décisions, les aléas et donner un sens aux données recueillies, dans l'histoire.

— *Des langages différents*

Au début du projet, chercheurs et instituteurs éprouvaient beaucoup de difficultés à dialoguer. Les mots ne recouvraient pas les mêmes concepts et souvent les discussions s'éteignaient faute de pouvoir établir une véritable communication.

Il fallait accepter de «perdre du temps» en activités destinées à faire connaissance, en confrontations d'objectifs différents (ceux des chercheurs, ceux des instituteurs et des membres du comité d'accompagnement du projet) pour mettre à jour les différences et établir une écoute réciproque.

Le désir de construire quelque chose en commun a sans doute aidé le groupe à poursuivre cette démarche.

— *Des rapports aux savoirs différents*

À cette étape du projet, afin de diversifier l'éventail des pratiques, les formateurs ont voulu proposer aux instituteurs une variété de possibilités d'intégration des logiciels d'application en classe. Pour ce faire, ils ont, en partie, fait appel à la littérature. Ces lectures n'ont guère été significatives pour les instituteurs qui exploitaient de manière préférentielle leurs expériences professionnelles antérieures. Elles servaient moins à leur montrer d'autres possibilités d'action qu'à leur révéler leur propre pratique et à les valoriser.

Cette différence entre acteurs et chercheurs s'est également traduite par la difficulté des instituteurs à entrer dans une démarche d'analyse instrumentée des pratiques, voulue par les formateurs (confection et utilisation de grilles d'analyse). À cette étape, les formateurs-chercheurs imposent aux instituteurs des rapports au savoir qui leur sont propres (lecture de la littérature, observation instrumentée d'une pratique...). Ils ne tiennent pas compte d'autres rapports aux savoirs possibles et notamment celui du praticien-chercheur. Cette approche sera privilégiée dans la deuxième étape à l'occasion d'essais dans les classes.

— *Des projets non explicités ou construits*

Les instituteurs en formation avaient un projet personnel, ceux-ci n'étaient pas explicitement reliés à la formation ni au développement de produit. Ce défaut d'articulation des projets était observé. Les chercheurs se sont par exemple donné pour tâche, à cette époque, de décrire l'évolution du projet collectif et son appropriation par les enseignants.

Cependant, une explicitation des projets personnels et leur articulation au projet collectif n'a été possible et significative qu'à la deuxième étape lorsque les instituteurs ont été confrontés à des tâches à réaliser dans leur milieu de travail.

2.2 Les expériences et les essais dans les classes

— *Régulation de la formation par l'action*

Le développement d'un environnement intégrant des logiciels d'application nécessitait un recueil d'informations sur la gestion de situations d'apprentissage lors de l'utilisation de ces logiciels dans les classes. Pour ce faire, la réalisation d'essais de pratiques pédagogiques susceptibles de conduire à l'intégration des logiciels d'application dans les classes a été proposée par les formateurs.

Avant de réaliser ces essais dans les classes, certains enseignants ont demandé que soit organisée une formation technique; d'autres, d'élargir leur connaissance de pratiques à partir de sources bibliographiques et de témoignages. Les formateurs ont répondu à ces demandes.

Ce moment d'expérimentation et sa préparation ont constitué des sources d'évolution du projet. Ils ont permis une régulation de conditions de formation et l'amélioration de leur articulation avec la pratique professionnelle des instituteurs. Ainsi, pour favoriser l'apprentissage d'une démarche de «réflexion dans l'action» et pour apprendre par la pratique, la mise en œuvre des stratégies suivantes est apparue nécessaire.

— *Apprentissage d'une démarche de «réflexion dans l'action» pour apprendre par la pratique*

L'expérimentation systématique de nouvelles pratiques n'est pas courante pour un instituteur, car habituellement, celui-ci applique des normes (à ne pas mettre en cause), n'analyse pas systématiquement *a posteriori* ce qui s'est passé, mais passe spontanément à l'activité suivante, ne théorise pas ses expériences pour les rendre transférables, fait face à un grand nombre de tâches (gestion administrative, accueil des enfants,...) et ne dispose pas de beaucoup de temps à investir dans les analyses.

La formation doit inclure l'apprentissage d'une démarche de réflexion dans l'action. Quelques conditions de formation favorables à cet apprentissage pourraient être la confrontation à des essais et des expérimentations de parties du produit à construire, le support du groupe d'enseignants et de chercheurs impliqués dans une démarche similaire, la mise en évidence avec l'aide du formateur et des collègues de la distance entre les décisions de planification et ce qui se passe réellement, entre des théories professées et des théories en usage.

L'explicitation par l'enseignant de sa démarche de réflexion peut l'aider à la formaliser et à la réutiliser dans d'autres contextes.

> *«Il m'est venu une foule d'idées»; «Maintenant, j'ai touché les choses, je vois ce qu'on peut faire»; «Tant qu'on est en théorie, ça va, dans la pratique, on cherche les résultats, on ne cherche pas à savoir ce qu'on a appris»; «Je trouve intéressant d'oraliser, d exprimer ce que j'ai fait et que le chercheur analyse et reflète ce qui est dit».*[8]

— *Régulation de la recherche par la formation*

Ainsi, certaines de nos hypothèses de recherche concernant des conditions de formation favorables aux objectifs poursuivis se sont af-

---

8 Extraits d'interviews d'instituteurs.

finées : par exemple, l'alternance formation-pratique et son rôle dans l'apprentissage de la réflexion dans l'action (cf. *Supra*).

De nouvelles hypothèses sont apparues, notamment celle concernant le choix de l'objet de formation :

> *Il semblerait que l'enseignant accepte plus facilement d'analyser et de remettre en cause des conduites pédagogiques à l'occasion de tâches qui lui paraissent suffisamment éloignées de la pratique quotidienne pour ne pas être perçues comme menaçantes, suffisamment proches de cette pratique pour être significatives et pour permettre d'établir des liens avec celle-ci. C'est, en particulier, le cas du développement de produits pédagogiques* (Hauglustaine-Charlier et Charlier, 1991).

2.3 L'élaboration d'un cahier des charges

— *Appropriation du projet par les acteurs*

Ce temps a été consacré à l'élaboration du cahier des charges du produit (objectifs, contenus, structure didactique, contexte d'utilisation, ...). Les enseignants ont défini le thème et le contenu du produit. Leur démarche de planification était essentiellement centrée sur l'analyse d'un contenu. Ces prises de décisions ont été l'occasion d'une plus grande appropriation du projet (facette action) par les instituteurs.

— *Une insécurité*

La démarche choisie pour développer le produit qui a consisté à partir de besoins exprimés par les enseignants et à établir progressivement avec eux les objectifs du produit, sa structure, ses contenus, ses utilisations possibles, les choix méthodologiques, insécurisait les instituteurs. Cette démarche proche d'une démarche de recherche, faite de nombreux retours en arrière, de tâtonnements est rarement vécue pendant une si longue durée par les praticiens qui ont déclaré :

> *«On a eu l'impression qu'on ne savait pas ce qu'on voulait faire...»*

ou

«Je trouve qu'il y a eu des longueurs à certains moments... Il me semble qu'on est revenu très souvent sur les mêmes choses et qu'on n'avançait pas».

Pour dépasser cet état d'incertitude et rendre significatives les différentes phases du travail, les formateurs se sont efforcés de rappeler les objectifs visés et leur signification, d'identifier l'articulation des tâches proposées par rapport aux facettes formation et production, et de donner l'occasion aux instituteurs d'expliciter leur expérience d'apprentissage.

— *Régulation de la formation par la recherche*

Une situation d'interview individuelle a été proposée par la suite. Il a été demandé aux instituteurs de repérer des apprentissages vécus, des conditions de formation associées à ceux-ci et d'exprimer leurs attentes par rapport à la formation. Les instituteurs ont été prévenus par écrit des thèmes abordés au cours de cette interview; ils disposaient au moment de la rencontre d'un guide d'entretien écrit. Chaque interview a été enregistrée et retranscrite.

- Tensions chercheur-formateur

Pour le chercheur, sur le plan épistémologique, les informations recueillies correspondent à des représentations construites par les instituteurs à un moment donné de la formation à propos de l'apprentissage. Elles constituent un type particulier de données.

Pour le formateur, le recueil d'informations sous forme d'interview peut constituer une occasion de formation pour les enseignants. Il s'agit d'aider l'instituteur à expliciter ses apprentissages, à un moment donné, à prendre du recul par rapport à son expérience. Il aurait donc tendance à intervenir, à questionner, à renvoyer une analyse.

Concilier ce double point de vue de chercheur et de formateur, n'est pas toujours facile. Traditionnellement, le chercheur tente de ne pas trop influencer les données recueillies, essaie de s'abstraire le plus

possible de la situation de recueil d'informations (comme si, le chercheur devait s'abstraire de la situation de questionnement pour que celle-ci soit valide). Le formateur peut utiliser cette même situation comme un moment privilégié de rencontre et de discussion avec le formé afin de faciliter certains apprentissages.

— *Des régulations à différents niveaux*

Une même analyse des données peut donner lieu à des décisions concernant des facettes différentes du projet. Par exemple, l'expression de l'expérience d'apprentissage vécue en cours de formation par les instituteurs a été associée à l'affinement du cadre conceptuel, par exemple la mise en relation d'étapes de développement du produit et l'acquisition de compétences par les instituteurs; et à la réorientation de certaines stratégies de formation, comme l'articulation de la formation à un projet individuel.

2.4 Réalisation et développement

— *Régulation de la recherche par la formation : incident critique*

En début d'année scolaire, trois instituteurs se sont désistés. Pour l'un d'entre eux, il s'agissait d'une mutation; pour les deux autres, nous faisons l'hypothèse que la formation ne correspondait pas avec leurs projets personnels, ou avec la vision de leur fonction dans l'établissement, ou encore avec leur conception de l'apprentissage en formation continuée. Pour ces deux dernières personnes, un désinvestissement ou non-investissement était déjà apparu au cours de l'année précédente.

Le concept de projet de développement professionnel a été proposé à la suite de ces abandons et à l'analyse du discours de certains enseignants.

> *Pour qu'une formation ait une chance de porter ses fruits (durant celle-ci, mais surtout, lorsqu'elle est terminée), il est important que l'enseignant puisse lui donner un sens, l'intégrer dans son parcours de vie, c'est-à-dire dans ses projets professionnels. Ceux-ci peuvent être plus ou moins explicites au début de la formation. Celle-ci devrait permettre à l'enseignant de les cla-*

rifier et de les affiner peu à peu. Nous fixerons comme condition à la formation : l'existence d'un projet de développement professionnel. La formation étant un moment privilégié de celui-ci, elle ne prend son sens qu'en rapport avec lui. L'accompagnement de ce projet est une démarche à négocier entre le formateur et le formé.

De plus, il est important que cet accompagnement soit pris en relais par une structure de soutien de l'innovation dans l'école (directeur, inspecteur, détachés, équipe de soutien) (Hauglustaine-Charlier et Charlier, 1991).

Ce concept n'était pas neuf. Au-delà du discours, il avait précédemment été ressenti autant par les chercheurs que par les enseignants (cf. 2.1). Cependant, cet incident critique a favorisé le recul par rapport aux discours et la recherche par les formateurs de conditions à mettre en œuvre durant la formation et à l'école pour accompagner le projet professionnel individuel des instituteurs.

— *Tensions entre des objectifs complémentaires ou contradictoires*

Cette étape s'est caractérisée par un travail de développement et de réalisation. Les instituteurs se sont regroupés par deux et ont choisi de développer une activité éducative. Tout au long de ces activités, des tensions entre les objectifs de la facette action et de la facette formation ont été vécues par les instituteurs et par les chercheurs.

Fallait-il investir quant à la formation en favorisant l'échange de pratiques, l'apport de témoignages extérieurs, l'explicitation des apprentissages ou investir quant au développement du produit?

Afin de concilier ces objectifs, les formateurs ont proposé aux enseignants de vivre une activité leur permettant d'expliciter leurs objectifs, d'exploiter des outils d'analyse, des planifications de témoignage à propos de leur pratique en groupe, en particulier, d'expliciter leurs pratiques d'évaluation, de développer des exemples d'outils d'évaluation formative et de vivre une situation d'explicitation des expériences d'apprentissage.

Ces activités étaient pour la plupart motivées par la tâche de développement du produit et réinvesties dans celle-ci.

2.5 Développement et synthèse

— *La construction d'une collaboration chercheurs-praticiens*

Si des différences persistent, le groupe s'est constitué un langage commun essentiellement articulé sur la construction du produit et les instituteurs se sont impliqués par rapport aux modalités d'organisation de la formation et à la théorisation de ses démarches. En particulier, il s'est développé un intérêt pour une réflexion sur la formation vécue (comment développe-t-on un produit et qu'est-ce qu'on apprend?) et pour la recherche de stratégies de démultiplication (mise en réseaux, implications des collègues).

Cette construction progressive d'une collaboration entre chercheurs et praticiens peut s'expliquer, notamment, par quatre caractéristiques de la formation (Nouvelot-Guérault, 1991).

La mise en place d'une zone protégée dotée d'un statut particulier. – Le développement d'un produit éducatif a permis de créer une zone protégée dans laquelle chacun pouvait s'exprimer par rapport à sa pratique et identifier des changements possibles sans pour autant se sentir menacé.

Une régulation mutuelle. – Les chercheurs entre eux, les praticiens entre eux, les chercheurs et les praticiens critiquent et enrichissent les apports de chacun.

L'objet concret du travail en commun. – L'exigence d'obtenir un produit concret aide à déterminer des échéances, guide les démarches de formation et oriente les efforts de chacun. La tâche à réaliser en commun donne un sens à la collaboration, nécessite le développement d'un langage commun. Chacun apporte son expertise et est à l'écoute de celle de l'autre pour développer le produit.

Une formation longue, alternant formation-pratique. – Les différences de positionnement, de langages, de rapports aux savoirs n'ont pu être explicitées, comprises et exploitées par les membres du groupe

que dans la durée. Pour créer une confiance réciproque, pour reconnaître la valeur des expertises différentes, il a fallu réaliser un travail commun, observer dans le temps les apports de la formation, vivre des moments de bilan et de régulation du travail du groupe.

— *Théoriser les processus de formation et d'apprentissage*

À la demande des instituteurs, cette dernière étape est consacrée à une activité de synthèse dans laquelle, à l'occasion du développement d'une activité éducative, enseignants et chercheurs analysent ensemble leur pratique de planification, les apprentissages réalisés, les conditions de formation associées et les rôles de l'animateur et des participants.

Cette activité de synthèse permet au groupe de donner un sens au chemin parcouru. Elle constitue également pour les chercheurs un moment de validation de leur propre théorisation.

2.6 Recherche-action-formation : articulations possibles...

L'articulation recherche-action-formation pourrait constituer une démarche spécifique en sciences de l'éducation. La formation se construit et prend un sens par rapport à l'action. Le travail de groupe, l'utilisation d'outils théoriques (grilles d'analyse, concepts...), la mise en œuvre de démarches d'analyse, de théorisation, d'explicitation des apprentissages sont motivés et rendus possibles par les exigences de l'action. La recherche (des chercheurs) s'inscrit dans la continuité des démarches de recherche du praticien et du formateur. Le savoir est construit sur base d'une analyse et d'une théorisation des pratiques de formation. Le cadre conceptuel et les questions de recherche sont régulés par la formation et par l'action. L'action constitue un lieu de production de savoirs par les praticiens eux-mêmes. L'expérience professionnelle des enseignants est explicitée et confrontée à d'autres pratiques possibles. Les expériences et les essais de nouvelles pratiques sont rendus communicables à d'autres.

Cette articulation s'enrichit des processus de régulation entre les facettes recherche-action et formation. Si elle est possible, nous pensons l'avoir illustré, elle n'est pas sans provoquer de nombreuses tensions : tensions entre acteurs aux positionnements, aux objectifs et aux langages

différents, tensions entre les objectifs de l'action, de la formation et de la recherche, tensions entre les tâches de recherche et de formation.

Par ailleurs, cette articulation entre recherche, formation et action modifie chacune de ses composantes. La recherche a pour objet de décrire, d'analyser et de théoriser des processus de formation et d'apprentissage. Ces savoirs sont construits dans une dynamique intersubjective. Une telle approche nécessite notamment de la part du chercheur une explicitation de ses positionnements de chercheur et de formateur et de leurs apports à l'objet de recherche.

La formation s'articule à l'action et prend un sens par rapport à celle-ci. Elle s'appuie sur les qualités de praticiens des adultes engagés dans celle-ci. Elle devient moins «normative» et reconnaît la valeur des savoirs construits dans la pratique.

L'action suscite la verbalisation, la communication et la théorisation de pratiques faites de routines, de connaissances dans l'action (*knowing in action*) tacites et implicites.

> *Knowing suggests the dynamic quality of knowing-in-action which, when we describe it, we convert to knowledge in action* (Schön, 1987).

3. PARCOURS D'APPRENTISSAGE D'ENSEIGNANTS EN FORMATION CONTINUE : CONDITIONS POUR UNE ARTICULATION FORMATION-PRATIQUE

Au cours de cette recherche-action-formation, nous avons rencontré des questions du type : «Que veut dire apprendre à partir de la pratique?» «Quelle place peut prendre la formation dans le développement professionnel de l'enseignant?» «Comment les expériences d'apprentissage sur le lieu de travail et par la formation peuvent-elles être articulées?»

Pour aborder ces questions, nous avons choisi de privilégier une approche expérientielle et relationnelle. En effet, l'apprentissage peut être étudié, d'une part, du point de vue de celui qui apprend. Dans ce

cas, c'est l'expérience d'apprentissage qui est privilégiée. Il s'agit, comme le dit Marton, d'une perspective de second ordre :

> *In the first and by a most commonly adopted perspective, we orient ourselves towards the world and make statements about it. In the second perspective, we orient ourselves towards people's ideas about the world or their experiences of it. Let us call the fomer a first – order and the latter a second – order perspective* (Marton, 1981).

D'autre part, l'expérience d'apprentissage telle qu'elle est décrite a un caractère relationnel. Il ne s'agit pas d'une qualité qu'un individu a ou applique. Elle représente plutôt ce qu'une situation de formation ou de travail signifie pour l'enseignant au point de vue de son apprentissage professionnel. Cette approche a des implications concrètes du point de vue de la recherche et de l'exploitation de ses résultats en formation.

Concrètement, au cours de la période de formation qui a duré dix-huit mois, les instituteurs ont été interviewés à trois reprises à propos de leur expérience d'apprentissage en formation et de leur expérience d'apprentissage.

3.1 Parcours d'apprentissage

Dans la suite de ce document, nous proposons une première analyse du discours de deux enseignants[9]. À titre d'illustration et afin d'inscrire les expériences décrites dans des séquences temporelles, des extraits d'interviews de deux enseignants sont présentés sous forme de matrices chronologiques.

9 Les analyses représentent la phase exploratoire d'une recherche actuellement en cours.

Matrices chronologiques

Première interview : Enseignant 1
Apprendre sur le lieu de formation
Quoi?
Questions : Pourriez-vous identifier un moment, au cours de la formation, où vous avez le sentiment d'avoir appris?

Extraits	Interprétations
J'ai compris que c'était au niveau de nos mentalités que ça devait changer. Tiens, mais bon dieu c'est vrai moi aussi je pourrais faire directement, c'est comme si j'étais en train de piocher, de commencer les fondations d'une maison. Et on a commencé comme je l'ai dit il y a quelques semaines à Namur. On commence maintenant directement à l'ordinateur.	Apprendre, c'est prendre conscience de la nécessité d'un changement. Vivre une rupture, devoir recommencer. Ce changement concerne la personne de l'enseignant. En conséquence de cette prise de conscience, l'enseignant modifie fondamentalement un principe (cf. Elbaz) de pratique.

Comment?
Pourriez-vous identifier une ou des conditions qui ont favorisé cet apprentissage, cette découverte?

Extraits	Interprétations
C'est en étant confronté avec les enfants des classes de ... qui n'ont pas beaucoup de temps, ils passent une semaine, si on doit passer par le papier crayon avant de passer au Traitement de texte. On a facilement perdu un jour à un jour et demi. Alors on les envoie directement à l'ordinateur et puis on corrige. C'est X qui m'a accroché. On commence maintenant directement à l'ordinateur et les enfants aiment bien.	La prise de conscience de la nécessité d'un changement est associée à deux événements (lieux, moments) : une confrontation de pratiques sur le lieu de formation et la reconnaissance d'une situation de classe qui justifie ce changement.

Figure 2 – Matrice chronologique, enseignant 1

Deuxième interview : Enseignant 1
Apprendre sur le lieu de formation
Quoi?
Questions : Pourriez-vous identifier un moment, au cours de la formation, où vous avez le sentiment d'avoir appris?

Extraits	Interprétations
Oui bien sûr, je pense que j'ai eu comme une lumière, quand nous avons reçu une feuille se rapportant aux habiletés transférables. Je ne les saisissais pas très bien, au départ. D'ailleurs souviens toi, j'avais beaucoup de difficultés, je demandais souvent, tiens c'est quoi les habiletés par comparaison avec les objectifs. Et bon, j'ai compris. Et encore aujourd'hui dans la classe de la dame que j'ai remplacée. Je me suis dit en voyant le titre de la leçon, qu'est-ce que l'on pourrait développer comme habiletés. Puis dans la deuxième leçon ça a été dire les choses avec d'autres mots. Ça devient une habitude. Ça j'ai appris absolument.	Apprendre c'est comprendre. C'est vivre une recherche de sens. Et aussi des moments de rupture et de rééquilibration. En conséquence de cette prise de conscience, de cette compréhension, l'enseignant exploite cette nouvelle habileté pour analyser une situation de classe et orienter ses décisions de planification.

Comment?
Pourriez-vous identifier une ou des conditions qui ont favorisé cet apprentissage, cette découverte?

Extraits	Interprétations
Les conditions qui ont fait que ça a marché, c'est quand je suis dans une classe que je peux suivre. C'est aussi le fait de travailler avec Y on échange ses idées, on fait référence à ces habiletés.	Plusieurs conditions apparaissent dans le discours : une ressource apportée par la formation (quand on a reçu la feuille sur.); une recherche de sens (je demandais souvent.), une situation de classe qui permet le changement, les échanges avec une collègue sur le lieu de formation.

Figure 3 – Matrice chronologique, enseignant 1

Première interview : Enseignant 2
Apprendre sur le lieu de formation
Quoi?
Questions : Pourriez-vous identifier un moment, au cours de la formation, où vous avez le sentiment d'avoir appris?

Extraits	Interprétations
Quand on discute ensemble avec ces espèce d'ellipses, de réseaux, ça m'a permis de faire la même chose pour certains thèmes, certains projets, je faisais une démarche semblable.	Apprendre c'est découvrir une nouvelle technique, une nouvelle stratégie pour l'appliquer à sa pratique.

Comment?
Pourriez-vous identifier une ou des conditions qui ont favorisé cet apprentissage, cette découverte?

Extraits	Interprétations
Quand on discute ensemble avec ces espèce d'ellipses. La rencontre ici est intéressante, par ce qu'au cours des contacts, on apprend.	On apprend sur le lieu de formation en utilisant de nouvelles techniques et par l'échange entre collègues.

Figure 4 – Matrice chronologique, enseignant 2

Deuxième interview : Enseignant 2
Apprendre sur le lieu de formation
Questions : Pourriez-vous identifier un moment, au cours de la formation, où vous avez le sentiment d'avoir appris?

Extraits	Interprétations
J'apprends ici des choses qui me permettent d'évoluer dans la classe. Oui des techniques différentes, des modifications, des choses qui ont été dites par quelqu'un qui les a essayées, alors on est plus fort, je suis quand même toute seule, alors comme je sais que ça a marché, j'essaie aussi.	Apprendre c'est découvrir une nouvelle technique, une nouvelle stratégie validée par d'autres praticiens pour l'appliquer à sa pratique.

Comment?
Pourriez-vous identifier une ou des conditions qui ont favorisé cet apprentissage, cette découverte?

Extraits	Interprétations
Et j'essaye, je peux parfois essayer et me planter mais j'ai essayé. Notamment, j'ai essayé, les réseaux avec les deuxièmes années. Ils se sont amusés c'était bien.	On apprend sur le lieu de formation, par l'échange entre collègues et en classe par l'expérimentation des nouvelles stratégies et l'observation de leurs effets.

Figure 5 – Matrice chronologique, enseignant 2

3.2 Analyses...

Les apprentissages exprimés par les enseignants touchent à au moins une facette de la pratique professionnelle d'enseignement, soit les comportements observables du maître en classe, ses décisions de planification, ses représentations et théories personnelles. S'y ajoute l'expression d'une mise à distance, d'une prise de recul par rapport à sa propre pratique.

Dans leurs verbalisations, les enseignants sélectionnent des apprentissages investis, transférés dans leur pratique. Les connaissances

développées en situation de formation ne prennent un sens que si l'enseignant les construit, les contextualise, les adapte.

Ces apprentissages témoignent de certaines caractéristiques des connaissances construites et utilisées par les enseignants décrites notamment dans deux excellentes synthèses par Clark et Huberman (Crahay et Lafontaine, 1986).

Premièrement, ces connaissances sont contextualisées : les décisions qu'ils prennent sont en effet liées à la situation, elles doivent tenir compte des aspects qui les rendent différentes de toute autre (Clark *in* Crahay et Lafontaine, 1986).

Elbaz (1983) parlera de règles, de principes et d'images pour décrire les connaissances pratiques des enseignants. Les règles sont brèves, clairement formulées et indiquent comment se comporter dans des situations bien précises : l'acquisition d'une règle est affaire de reconnaissance d'une situation et de mémorisation de la règle. Le principe est plus général; il dérive d'une expérience personnelle, guide l'action de l'enseignant et explique les raisons de ses actions. Les images correspondent aux images mentales représentant ce que pourrait être un bon enseignement. Selon Elbaz, les enseignants travaillent intuitivement plutôt qu'analytiquement pour réaliser leur image du bon enseignement.

Dans nos interviews, les enseignants expriment surtout des principes :

> *C'est en étant confronté avec les enfants des classes de forêt qui n'ont pas beaucoup de temps, ils passent une semaine. Si on doit passer par le papier crayon avant de passer au traitement de texte, on a facilement perdu un jour à un jour et demi. Alors, on les envoie directement à l'ordinateur et puis on corrige.*

Cependant, les verbalisations générées par la situation d'interview ne rendent que partiellement compte des contextes dans lesquels ces connaissances sont utilisées.

Deuxièmement, ces connaissances sont instrumentales, dans la mesure où elles sont davantage centrées sur la résolution de problèmes concrets que sur la compréhension des phénomènes.

> *On observe surtout que les enseignants collectionnent et échangent des recettes (réponses appropriées aux situations courantes, solutions ponctuelles aux problèmes rencontrés fréquemment). Ces recettes s'échangent sur la base d'une validation subjective, pragmatique et ancrée dans le corps de métier* (Huberman *in* Crahay et Lafontaine, 1986).

> *Oui des techniques différentes, des modifications, des choses qui ont été dites par quelqu'un qui les a essayées, alors on est plus fort, je suis quand même toute seule, alors comme je sais que ça a marché, j'essaie aussi.*[10]

Troisièmement, ces connaissances sont appliquées : le personnel scolaire aurait tendance à appliquer des connaissances proposées par ailleurs. Le statut de ces connaissances est sans doute différent des «recettes échangées» dont il a été question plus tôt. Il s'agirait plutôt de méthodes ou de techniques que l'enseignant adapte à son contexte particulier. Il ne s'agit pas non plus d'application de théories scientifiques, mais bien d'application de valeurs et de technologies.

> *Cette distinction est importante parce qu'elle situe bien la distance entre chercheurs et praticiens* (Huberman *in* Crahay et Lafontaine, 1986).

> *Quand on discute ensemble avec ces espèces d'ellipses, de réseaux, ça m'a permis de faire la même chose pour certains thèmes, certains projets, je faisais une démarche semblable.*

En ce qui concerne les conditions de travail identifiées, elles rendent possible le processus d'apprentissage par la pratique décrit par Yinger (1987) qui souligne la nécessité d'avoir accès aux connaissances, dans le contexte de l'action :

---

10 Extrait d'interview.

- exemples d'actions appropriées et efficaces, qui font partie d'une base de connaissances ou d'un répertoire d'actions pédagogiques;
- informations sur les moments pour lesquels ces actions sont appropriées qui dépendent de l'opportunité d'associer une action spécifique à un contexte spécifique;
- informations sur les résultats de ces actions.

Dans les interviews, les enseignants expriment surtout leur perception des rétroactions des apprenants :

> *j'ai essayé, les réseaux avec les deuxièmes années. Ils se sont amusés c'était bien...*

Cet apprentissage par l'action implique également un positionnement particulier. Yinger parle, à propos de jeunes étudiants en stage, de l'observateur externe «outside observer» et de l'acteur «insider».

> *If the insider framework is characterized by learning by doing. The outsider framework is characterized by learning by watching. This watching as an outsider, however, was different from the watching student teachers did as insiders. Insider observation might be labeled «looking with a purpose» observing to find out how I did, what the children did or how she (the cooperating teacher) does it. Insider observation is directed toward answering a particular question of practice* (Yinger, 1987).

Nous pourrions traduire cette proposition en disant que l'apprentissage par la pratique nécessite un positionnement d'acteur, impliqué par rapport à un projet, un but précis.

Rappelons que le terme *pratique* ne recouvre pas uniquement la phase interactive de l'enseignement, mais aussi sa planification.

> *Je me suis dit en voyant le titre de la leçon, qu'est-ce que l'on pourrait développer comme habiletés?*[11]

11 Extrait d'interview.

> *Planning is difficult to observe because of its cognitive nature. At most, one might see products of planning and hear rationales for them. One would not realize the myriad considerations to be taken into account until having to formulate a plan of one's own. By trying to anticipate future action in the classroom, the complexity of teaching becomes readily apparent. It is probably no coincidence that the students shift to more of an insider's perspective coincided with increased evidence of planning behavior* (Yinger, 1987).

Ce comportement d'acteur nous paraît renforcé par les situations de mise à l'essai et d'expérimentation occasionnées par le développement du produit.

En outre, une caractéristique essentielle apparaît chez chacun des deux enseignants. Il s'agit du sentiment de contrôler la situation, de pouvoir expérimenter. Rudduck (1988) insiste sur ce nécessaire sentiment de contrôler la situation qui aide un enseignant à changer sa pratique :

> *The ownership of change* [...] *Individuals need to feel that change is not something that happens to them, and which they cannot control, like bereavement but instead something which they are in principle seeking and welcoming* (Rudduck, 1988).

Chaque enseignant choisit, construit, adapte et décide d'utiliser ses connaissances relativement à sa propre pratique. La diversité des apprentissages exprimés en témoigne.

En ce qui concerne les conditions de formation, les enseignants reconnaissent l'apport des interactions avec les autres praticiens du groupe. L'interaction avec les collègues est privilégiée pour des raisons d'accessibilité

> *Miles montre que les sources d'information préférées par les enseignants tendent à être proches dans l'espace physique et social. On se tourne vers les collègues parce qu'ils sont à portée de mains* (Huberman *in* Crahay *et al.*, 1986).

de sécurité

> *Le recours aux collègues est sélectif; on recherche surtout ceux dont l'apport n'est pas insécurisant et qui partage la même philosophie par rapport à ce qui est important dans la classe* (Huberman *in* Crahay et *al.*, 1986).

et de validité

> *pour parler valablement de la vie dans les tranchées, il faut y avoir vécu* (Huberman *in* Crahay *et al.*, 1986).

Les situations d'explicitation des apprentissages, de confrontation des pratiques et de communication de leurs analyses par les chercheurs favorisent le développement d'une attitude de prise de recul, de théorisation, par rapport aux pratiques reconnues par plusieurs auteurs (Olson, Argyris et Schön, Charlier, ...). Ceux-ci ont montré que l'analyse par l'enseignant de sa pratique ainsi que des théories qui guident son action peut aider celui-ci à identifier les conflits qui apparaissent entre ses actions et les théories qui guident son action, et à vivre les ruptures nécessaires au changement qu'il souhaite.

> *J'ai compris que c'était au niveau de nos mentalités que ça devait changer.*
>
> *Tiens, mais bon dieu c'est vrai moi aussi je pourrais faire directement;*
>
> *c'est comme si j'étais en train de piocher, de commencer les fondations d'une maison.*[12]

La formation est également considérée comme un lieu de cautionnement de pratiques innovantes, comme lieu de sécurisation.

> *On est plus fort, je suis quand même toute seule, alors comme je sais que ça a marché, j'essaie aussi.*[13]

12 Extrait d'interview.
13 Extrait d'interview.

Les relations entre conditions de travail et de formation nous apparaissent essentielles.

— *La proximité (distance critique) entre l'objet de la situation de formation et la pratique professionnelle*

L'objet de la situation de formation, construire un produit éducatif pour l'enseignement primaire, est susceptible de rejoindre les pratiques des instituteurs en formation. La distance entre cette activité et leur quotidien paraît suffisante pour que chacun contextualise, adapte, construise des connaissances spécifiques.

— *L'alternance : formation-pratique*

Celle-ci se réalise selon des modalités différentes : alternance de lieux, de moments et de types d'activités (rencontres de groupe à l'université, essais dans les classes, planifications à domicile, ...); alternance de sources de connaissances (interactions avec des collègues, lectures, perception des rétroactions de l'environnement, analyses des formateurs, ...).

Ces variations de lieux, de moments, de modalités de formation, de sources de connaissances paraissent exploitées de manière spécifique par l'enseignant pour apprendre. Ainsi, une confrontation de pratiques vécue lors d'une rencontre :

C'est X qui m'a accroché.

peut engendrer la perception d'une situation problème, susciter un questionnement :

Et moi comment est-ce que j'utilise l'ordinateur ? [...] *C'est au niveau de nos mentalités d'adultes que ça doit changer.*

L'enseignant peut y associer l'identification d'une situation de classe dans laquelle un changement peut être expérimenté :

En étant confronté, aux enfants de .... ils n'ont pas beaucoup de temps...

On commence à l'ordinateur.

Les conséquences du changement peuvent être perçues dans l'immédiat ou dans la durée.

CONCLUSION

Quels sont les apprentissages reconnus comme significatifs par les enseignants en formation et les conditions de formation et de travail associées? Comment l'articulation entre savoirs construits en formation et par la pratique peut-elle se réaliser?

Les analyses réalisées éclairent de manière partielle ces questions : elles prennent le point de vue de l'enseignant (reconstruit dans une situation d'interview et dans les lectures du chercheur); elles sont centrées sur les apprentissages de type pédagogique et non didactique; elles n'intègrent pas les variables institutionnelles.

Cependant, quelques pistes apparaissent. Premièrement, les enseignants interviewés identifient des apprentissages qui touchent à au moins une facette de leur pratique professionnelle d'enseignement. Deuxièmement, les connaissances développées en situation de formation prennent un sens lorsqu'elles sont construites, contextualisées, adaptées de manière spécifique par chaque enseignant. Troisièmement, ces apprentissages et leur explicitation s'associent à une prise de recul par rapport aux pratiques, au sentiment de prendre un positionnement différent. Quatrièmement, les situations de travail impliquent un positionnement d'acteur favorable à l'apprentissage. Le sentiment de contrôler la situation, de rechercher, d'attendre un changement non imposé de l'extérieur pourrait constituer un moteur essentiel. Cinquièmement, la formation serait considérée comme un lieu d'interactions avec les pairs, de cautionnement de pratiques innovantes, de sécurisation. Elle jouerait également un rôle de stimulation pour la mise en œuvre d'essais, d'expérimentations. Sixièmement, les relations de proximité et d'alternance entre formation et pratique seraient essentielles. L'enseignant

exploiterait de manière spécifique les lieux, les moments, les sources de connaissance pour apprendre.

Ainsi, ce processus d'apprentissage pourrait être stimulé, accompagné et formalisé par la présence d'un groupe de pairs centré sur la réalisation d'un projet commun : ce groupe constituerait un lieu privilégié d'expression et de confrontation de pratiques (contextualisées, instrumentales, validées, ...), par l'accompagnement de formateurs qui faciliteraient l'apprentissage dans et par le groupe et aideraient à le formaliser et à le théoriser, par l'accès à des sources d'information variées (documentation, visites, témoignages de pairs ou d'experts) qui susciteraient ou cautionneraient la mise en œuvre de pratiques nouvelles.

Du point de vue de leurs différents acteurs, pratique, formation et recherche trouvent une articulation possible. Les praticiens, acteurs d'un groupe en formation, construisent ensemble de nouveaux savoirs centrés sur l'action et sa réussite; ce faisant, ils ont l'occasion de développer des habiletés favorables à l'apprentissage à partir de la pratique. Les formateurs, en équipe, mettent en œuvre une démarche de réflexion dans l'action qui leur permet de réguler leur action. Les chercheurs élaborent progressivement un nouveau modèle d'intervention possible pour la formation de formateurs.

Ce nouveau modèle de formation qui facilite l'articulation formation-pratique intégrerait notamment une définition des buts de la formation en cohérence avec une conception de l'enseignant comme un professionnel et un ensemble de conditions de formation dont la mise en œuvre est rendue possible par l'existence d'un projet commun à un groupe de praticiens. Parmi les conditions, on peut souligner : a) l'intervention de formateurs qui facilitent l'expression et la confrontation de pratiques, la recherche de nouvelles conduites pédagogiques possibles et leur expérimentation, l'expression de l'expérience d'apprentissage individuelle et de groupe; b) l'alternance entre des situations de travail au cours desquelles l'enseignant expérimente des changements de pratique décidés et contrôlés par lui et des situations de formation, lieux d'explicitation, d'échange et de confrontation de pratiques; c) l'accès dans l'environnement (proche) à des ressources variées (témoignages d'ex-

perts, de pairs, documentations); d) l'accompagnement d'un groupe et de formateurs qui tantôt stimulent, tantôt sécurisent.

Cette analyse d'une recherche-action-formation nous a conduit à expliciter les modalités de recherche visées par les participants au projet, des démarches vécues (le projet étape par étape, des expériences d'apprentissage), un des produits du travail du groupe (des éléments d'un modèle d'intervention). Ces différents aspects du travail mis en œuvre demandent à être critiqués, adaptés par d'autres praticiens, formateurs et chercheurs.

RÉFÉRENCES

BARBIER, J-M. (1991).
Tendances d'évolution de la formation des adultes. *Revue française de pédagogie, 97*, 75-108.

CHARLIER, É. et HAUGLUSTAINE-CHARLIER, B. (1992).
Recherche-action-formation : interactions entre différentes facettes d'une même démarche. Communication au Colloque de l'Association de recherche qualitative.

CRAHAY, M. et LAFONTAINE, D. (1986).
L'art et la science de l'enseignement. Bruxelles : Éducation 2000, Labor.

DONNAY J. et CHARLIER, É. (1990).
Comprendre des situations de formation. Bruxelles : De Boeck.

ELBAZ, F. (1983).
Teacher thinking : A study of Practical Knowledge. London : Croom Helm.

GROOTAERS, D. (1991).
Former des praticiens-chercheurs. *Pédagogies, 3*, 49-69.

HAUGLUSTAINE-CHARLIER, B. et CHARLIER, É. (1991).
Rapport intermédiaire. Une Recherche-action-formation. Namur : Département éducation et technologie, Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix.

MARTON, F. (1981).
Phenomenography : Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science, 10*, 177-200.

NOUVELOT-GUÉRAULT, N.O. (1991).
Un exemple orginal de coopération praticiens-chercheurs. *Cahier pédagogiques, 297*, 24-25.

OLSON, J. (1985).
Understanding change in school : An educational task. Paper presented at the ISATT Conference on Teacher Thinking. Tilburg.

PERRENOUD, P. (1992).
Former des maîtres primaires à l'université : modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation? Symposium du réseau international de recherche en éducation et formation (REF). Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

RUDDUCK, J. (1988).
The ownership of change as a basis for teacher's professional learning. Teachers' Professional Learning. London : Calderhead.

SAINT-ARNAUD, Y. (1992).
Connaître par l'action. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

SCHÖN, D.A. (1987).
Educating the reflective practitioner. New York : Basic Books.

YINGER, R.J. (1987).
Learning the language of practice. *Curriculum Inquiry, 17*(3), 293-318.

DOUZIÈME CHAPITRE

PRATIQUE, FORMATION ET RECHERCHE UNE HISTOIRE DE POUPÉES RUSSES

YVES SAINT-ARNAUD
Université de Sherbrooke

INTRODUCTION

J'ai reçu comme mandat de faire le lien entre la pensée de Schön et le thème suivant : recherche, formation et pratique. Je ferai d'abord quelques remarques préliminaires. Je présenterai ensuite, dans une première partie, les observations qui m'ont amené à formuler ce que j'ai appelé «la loi d'Argyris et Schön». Dans une deuxième partie, qui sera le cœur de mon exposé, je décrirai le rêve schönien que je construis lorsque j'essaie de rapprocher les trois univers que sont la pratique, la formation et la recherche. Je commence par cinq remarques préliminaires.

La première est que pour relever le défi que je me suis donné, il me semble impossible de dissocier le nom de Don Schön de celui de Chris Argyris. Ce dernier est rattaché à l'Université Harvard alors que Schön travaille au MIT. Depuis près de vingt ans, ces deux praticiens-formateurs-chercheurs ont travaillé en étroite collaboration et j'attribue une grande partie de leur succès à la coopération qui s'est établie entre eux. J'ai pu en observer les effets au cours d'un séjour d'un an que j'ai fait à Cambridge en 1984-1985. Les deux sont praticiens, mais j'ai entendu plusieurs fois Schön me dire l'admiration pour ne pas dire la fascination qu'il éprouve lorsqu'il observe son collègue diriger des ateliers de formation. Les deux sont chercheurs, mais Argyris m'a confié que c'est grâce à la contribution de Schön qu'il a développé la dimension cognitive dans son mode d'intervention, au point de se dissocier, pour ainsi dire, de l'Argyris des années soixante, centré davantage sur les composantes socioémotives de l'action.

Ma deuxième remarque concerne l'ordre dans lequel apparaissent les trois termes du titre. Dans la formulation initiale de la thématique de ce collectif, on partait de la recherche et on allait vers la pratique; dans mon titre, j'ai volontairement inversé l'ordre parce que l'essentiel du

rêve que je veux vous présenter exige que je parte de la pratique pour aller vers la recherche.

Ma troisième remarque concerne le terme «pratique». J'ai souvent entendu des intervenants souligner que la formation et la recherche sont aussi des pratiques. Pour qu'il n'y ait pas de confusion à ce sujet, j'aimerais qu'à chaque fois que vous lirez le mot pratique, vous compreniez que je parle d'une pratique de première ligne, celle d'un acteur qui travaille sur le terrain sans visée de formation ou de recherche. Je précise aussi que mon champ de pratique de base n'est pas celui de l'éducation, mais celui de la psychologie : à titre de praticien, j'interviens comme psychologue consultant en relations humaines; à titre de formateur, je contribue à former des consultants dans un Département de psychologie qui s'est donné le statut d'école professionnelle depuis 1970; enfin à titre de chercheur, j'aspire à produire un savoir directement utilisable dans la formation des consultants et dans la pratique de la consultation.

Une quatrième remarque concerne une expression clef dans les travaux de Schön et d'Argyris : la notion de science-action. Pour avoir tenté de définir la science-action à plusieurs reprises, dans des exposés et des écrits, j'ai pu constater les difficultés que suscite l'emploi de cette expression : difficultés d'ordre socioémotif, d'ordre épistémologique et d'ordre culturel. Au retour d'un voyage en France et grâce à une interaction soutenue qui s'est amorcée avec des collègues de la région de Nantes, j'ai décidé de parler désormais de praxéologie plutôt que de science-action. Mais par souci de fidélité aux travaux de Schön et d'Argyris que je présente aujourd'hui, j'utiliserai une dernière fois l'expression science-action. Je suggère néanmoins que nous fassions l'économie du débat stérile visant à déterminer si la science-action d'Argyris et de Schön est vraiment de la science. Demandons-nous plutôt si celle-ci peut contribuer au rapprochement de la pratique, de la formation et de la recherche. Le terme praxéologie que je préfère utiliser désormais demanderait à lui seul une longue discussion, mais je me limite pour l'instant à la définition suivante que j'emprunte à deux collègues français, Michel Bernard et Alexandre L'hotellier :

> *La praxéologie est une démarche construite (visées, méthodologie, processus) de conscientisation de l'action tant dans ses pratiques quotidiennes que dans ses visées de changement; ceci*

dans une perspective micro et macro sociale. De plus, la démarche praxéologique ne peut évacuer l'axiologie.[1]

Une dernière remarque que je regrette de devoir faire concerne le fait que, si certains considèrent que l'ordre de la connaissance et l'ordre de la pratique ne doivent pas se déranger mutuellement, il leur faudrait cesser de s'intéresser aux travaux de Schön et d'Argyris, car lorsqu'on se donne comme mandat de rationaliser un champ de pratique, l'action précède le savoir.

1. LE RAPPORT ENTRE LE SAVOIR ET L'EFFICACITÉ DU PRATICIEN

J'aborde maintenant la première partie de mon exposé, soit les observations à l'origine de ce que j'ai appelé «la loi d'Argyris et Schön». Pour me rassurer quant à la validité de cette formulation, je l'ai soumise aux deux auteurs concernés avant de la publier. Tous les deux me confirment que la généralisation de leurs observations est suffisamment avancée pour qu'on puisse parler ici d'une loi[2] du rapport entre le discours et la pratique. J'énoncerai cette «loi» après avoir présenté les observations sur lesquelles elle repose.

J'ai reproduit, dans un schéma[3] ce qu'on observe chez un praticien lorsqu'il utilise le savoir homologué pour augmenter l'efficacité de son action.

Le rapport entre le savoir et la pratique est différent selon qu'on observe un praticien débutant, un praticien expérimenté ou ce que j'appellerai un praticien chercheur. Bien que j'utilise ici le terme chercheur de façon analogique pour souligner une compétence du praticien qui s'apparente à celle du chercheur, il me semble indispensable pour éviter la confusion de maintenir une distinction de rôle entre le praticien de première ligne, le formateur et le chercheur et de ne pas assumer que tout praticien est formateur et chercheur, au sens strict du terme.

---

1 Communication personnelle.

2 À la suite de plusieurs commentaires concernant l'utilisation de la notion de loi pour nommer cette généralisation, et dans la logique du choix que j'ai fait de remplacer le terme science-action par celui plus heuristique de praxéologie, je remplacerais volontiers le terme loi par celui de généralisation.

3 Extrait de St-Arnaud (1992), *Connaître par l'action*, Montréal : PUM, p. 99.

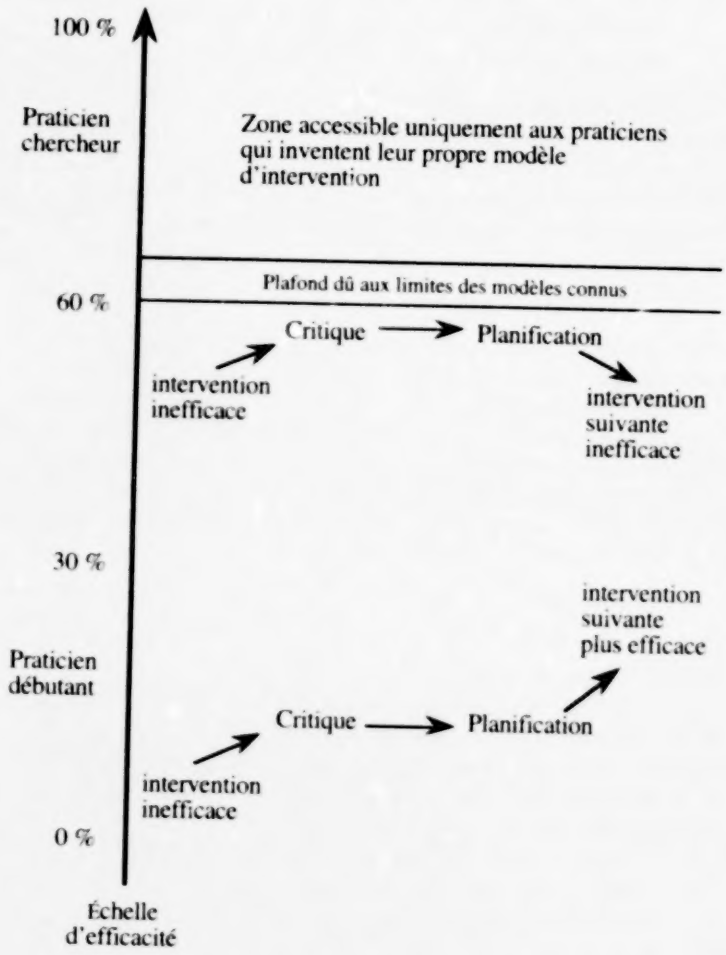


Schéma 1 – Rapport efficacité / savoir

Le praticien débutant lorsqu'il entre dans un champ de pratique progresse rapidement grâce au savoir homologué, surtout s'il a l'avantage de le faire dans un contexte dialogique où les pairs facilitent son accès à ce savoir. Par exemple, il bénéficie grandement des discussions de cas. Partant d'une situation A où il a été inefficace (représentée à gauche du schéma), il procède à ce que j'appelle une critique objective[4]. Partant de ce qu'il a appris à l'école ou par ses lectures, il cherche les causes de son manque d'efficacité. Cela le conduit à planifier une nouvelle intervention qu'il réalise et qui, le plus souvent, s'avère plus efficace que la première. Il progresse donc rapidement sur l'échelle d'efficacité grâce au savoir homologué surtout lorsque celui-ci lui est transmis à travers la médiation d'un praticien d'expérience.

Le deuxième palier dans mon schéma résume les constatations faites par ceux qui utilisent la science-action depuis plus de quinze ans : le praticien expérimenté qui s'appuie sur le savoir homologué pour critiquer son action, ou celle de ses collègues, fait lui aussi une planification dans l'espoir d'augmenter l'efficacité de son action. Habituellement, dans les situations difficiles, il ne réussit pas à réaliser ce qu'il a planifié. L'intervention qui résulte de son analyse n'est pas plus efficace que la première. La généralisation que l'on peut faire, après avoir analysé des milliers de cas – déjà en 1974, Argyris et Schön, dans leur volume *Theory of action*, s'appuyaient sur plus de trois mille cas – est que le praticien expérimenté plafonne très rapidement dans un cheminement où il tente d'appliquer le savoir homologué. Pour le dire en termes clairs, la science appliquée traditionnelle ne marche pas. Argyris (1980, 1985) et Schön (1983) ont longuement analysé ce phénomène. J'ai repris cette critique à mon compte dans le premier chapitre du volume *Connaître par l'action*. Non seulement le savoir homologué ne l'aide plus, mais il devient un obstacle. À la suite de ces constations répétées, Argyris et Schön proposent une explication que j'ai appelée la loi d'Argyris et Schön et qui s'énonce ainsi :

---

[4] Ne pas confondre avec la réflexion dans l'action ou sur l'action dont parlent Argyris et Schön et que j'introduirai plus loin dans mon schéma.

> *Dans des situations difficiles, il y a une contradiction*[5] *systématique entre le discours que tient le praticien sur sa pratique et la réalité de sa pratique; une contrad tion entre ce que les deux auteurs appellent la théorie professée (espoused theory; théorie épousée si on le traduit littéralement) et la théorie pratiquée (theory-in-use).*

Pour ne pas se laisser distraire par le mot théorie qui, au dire de certains collègues européens, est perçu comme restrictif, je préfère parler du discours, celui-ci évoquant à la fois les principes d'action, les valeurs et les normes du praticien.

Pour ma part, j'aime bien décrire le plafonnement du praticien expérimenté en parlant d'un surmoi professionnel car, à l'instar du surmoi freudien, les normes introjectées entraînent une certaine culpabilité chez le praticien qui crée quelque chose de neuf. Le sentiment d'obligation qu'il éprouve à l'égard des normes contenues dans le savoir homologué l'empêche très souvent de progresser car, s'il transgresse ces normes, il éprouve une certaine culpabilité. J'en donnerai comme exemple la remarque fréquente du praticien qui, après avoir décrit ce qu'il a fait au cours d'une intervention, ajoute : «Si mon superviseur me voyait...» exprimant ainsi son malaise d'avoir agi à l'encontre des normes qu'on lui a enseignées. Par ailleurs, la constatation la plus étonnante que l'on fait lorsqu'on travaille avec des praticiens expérimentés est que leur progression sur l'échelle d'efficacité semble proportionnelle à leur manque d'orthodoxie. L'histoire nous apprend que c'est le manque d'orthodoxie qui nous a donné un Freud, un Jung, un Perls, un Lewin ou un Rogers pour ne nommer que quelques-uns des praticiens chercheurs qui ont créé une tradition professionnelle dans mon champ de pratique. L'analyse que fait Schön (1983) de la réflexion dans l'action démontre que la création dans l'action d'un savoir nouveau n'est pas réservée à quelques génies : c'est le lot de tout praticien expérimenté. Les praticiens avec qui j'utilise la science-action depuis près de dix ans ne cessent de faire des choses «qui ne se font pas» au dire de leurs anciens professeurs

[5] Le texte initial disait «écart» au lieu de «contradiction», mais les commentaires reçus à la suite de l'exposé m'ont fait réaliser que le premier terme ne traduisait pas avec assez de précision le phénomène observé.

ou parfois de leurs collègues immédiats. Comme le disait un praticien impatienté par l'orthodoxie de ses collègues au cours d'une discussion de cas : «À vous entendre, il ne faudrait jamais rien faire pour la première fois.»

La science-action m'apporte personnellement les moyens de résoudre le dilemme suivant où je me trouve comme formateur[6] : d'une part, le perfectionnement professionnel exige que l'on s'affranchisse du savoir homologué mais, d'autre part, lorsqu'un praticien réfléchit sur sa pratique, il éprouve le plus souvent une résistance mêlée de culpabilité. En conséquence, il veut résoudre la contradiction qu'il constate entre son discours et sa pratique en cherchant à modifier son action pour la rendre conforme au discours. La vie étant ce qu'elle est, il ne réussit pas à tenir les résolutions qu'il prend à la suite d'une analyse de pratique. Il en résulte un plafonnement que j'ai représenté dans mon schéma en le situant un peu arbitrairement à 60 % de l'échelle d'efficacité.

Lorsque j'ai opté pour une approche de science-action, c'est surtout parce que Argyris et Schön me proposaient des moyens très puissants pour aider des praticiens expérimentés à questionner le discours aussi bien que l'action.

Les méthodes de réflexion sur l'action et de réflexion dans l'action que Schön et Argyris ont développées ont pour but de permettre l'accès à un troisième palier sur l'échelle d'efficacité en devenant ce que j'appelle un praticien chercheur : c'est un praticien qui a accepté de franchir le mur de la culpabilité et qui entreprend de faire émerger le savoir implicite (*implicit knowing*) qui selon Schön est généré par l'action. À ceux qui s'inquiéteraient que l'on veuille réinventer la roue dans chaque situation nouvelle et qui exigent que le savoir homologué guide et contrôle l'action au nom de la cohérence d'un champ de pratique, je dirai deux choses.

La première est qu'il ne faut pas s'inquiéter outre mesure de la distance que l'on peut prendre par rapport au savoir homologué. Lorsqu'un surmoi professionnel est bien implanté, et les écoles profession-

6 J'ai explicité ce dilemme dans un article intitulé «Le dilemme du formateur : expertise ou facilitation» (St-Arnaud, 1991).

nelles y veillent puisque c'est leur rôle, on a beau tenter de s'en affranchir, il en reste toujours quelque chose; et ce qui reste suffit à maintenir la cohérence d'un champ de pratique.

La deuxième est qu'on n'a guère le choix. Depuis qu'Allport et d'autres pionniers de la psychologie contemporaine (cf. Saint-Arnaud, 1982) ont introduit ce que j'appelle le facteur P en psychologie – P pour personnalité –, depuis le développement de la psychologie dite humaniste, existentielle ou phénoménologique, on sait qu'on ne peut rien dire d'un peu sensé sur le comportement humain sans accepter le fait de l'idiosyncrasie. Qu'on le veuille ou non, chaque praticien est unique en plus d'être semblable à ses collègues et en plus d'être semblable à tout être humain sous d'autres aspects. Pour que le savoir homologué devienne connaissance et source d'efficacité dans l'action, il faut qu'il soit déformé en quelque sorte en fonction des particularités de chacun puis transformé pour qu'un arrimage se fasse entre l'idiosyncrasie et le collectif professionnel.

Il n'est pas possible dans l'espace qui m'est alloué d'aborder la question des méthodes que Schön et Argyris proposent pour qu'un praticien expérimenté devienne un praticien chercheur. Je réfère donc le lecteur à leurs ouvrages (Argyris et Schön 1974; Argyris *et al.* 1985; Schön, 1987 et 1991) avant de passer à la deuxième partie de cette contribution.

2. POUR UNE INTÉGRATION DE LA PRATIQUE DE LA FORMATION ET DE LA RECHERCHE

J'arrive maintenant au cœur de mon exposé où j'utiliserai l'image des poupées russes pour décrire le rêve que je fais d'un lieu où l'harmonie existerait entre la pratique, la formation et la recherche. Mais voici d'abord la thèse qui est à l'origine de ce rêve :

> *Dans une perspective de praxéologie (ou de science-action, si j'utilise le vocabulaire de Schön et d'Argyris), le lien le plus harmonieux que l'on puisse obtenir entre la pratique, la formation et la recherche résulte du déploiement progressif des compétences d'une seule et même personne qui, de praticien, devient formateur puis chercheur dans le cadre d'une école professionnelle universitaire.*

Mon image des poupées russes, ces figurines qui s'encastrent les unes dans les autres, comporte des limites que j'essaierai de corriger par la suite, mais elle a l'avantage de mettre au premier plan deux éléments essentiels de la thèse que je veux développer : d'une part, le tout qu'on appelle «poupées russes» constitue un ensemble harmonieux qui diffère de la somme des parties; d'autre part, on peut défaire le tout, placer côte à côte chacune des figurines et les considérer séparément.

Je parlerai donc de trois poupées, en espérant que vous n'y verrez aucun crime de lèse-majesté. La plus grosse représente le chercheur. Je considère que c'est la plus grosse, non pas pour des raisons d'embonpoint et surtout pas parce que je la veux dominante; mais simplement parce qu'elle est plus complexe et que, pour la construire, il faut plus de matériel que pour construire les deux autres. En clair, il faut développer des compétences spécifiques pour être un chercheur et comme je rêve d'un chercheur qui aurait aussi les compétences d'un formateur et d'abord les compétences d'un praticien, j'arrive à produire une poupée plus grosse que les autres.

La poupée intermédiaire représente le formateur. C'est ici que l'image convient moins car si, dans mon rêve, le praticien qui devient formateur puis chercheur a une place de choix, j'y accueille tout aussi bien un praticien qui devient chercheur sans se donner les compétences propres au formateur. J'ai plus de difficulté avec le chercheur qui ne serait ni formateur ni surtout praticien. Je crains que mon rêve ne devienne un cauchemar dans lequel je deviens la petite poupée qu'on essaie de comprimer pour la forcer à l'intérieur de poupées qui n'ont pas été construites pour la recevoir. Je me réveillerais prématurément sans avoir atteint l'harmonie que les poupées russes devaient m'apporter. Je dirai plus loin la place que je réserve au chercheur non formateur et non praticien pour éviter que le rêve ne devienne cauchemar.

Enfin, la plus petite poupée représente le praticien; dans mon rêve, la plus petite n'est pas la plus chétive, ni la moins importante; au contraire, c'est la plus mignonne à mon goût et, possiblement, la plus difficile à construire en raison de sa délicatesse; mais ce qui importe le plus dans mon image des poupées russes, c'est que la figurine du praticien est au cœur même de la configuration. Et c'est la clef de mon

rêve pour rapprocher la pratique, la formation et la recherche de façon harmonieuse : je crois que, dans le cadre d'une école professionnelle universitaire, le rapprochement des trois univers exige qu'au moins une partie du corps professoral soit composée de praticiens qui ont d'abord été reconnus pour leurs compétences de praticiens et sont devenus formateurs, puis chercheurs.

Pour reprendre mon image des poupées russes, je crains que l'on se donne des contraintes excessives si on commence par construire la plus grosse. Si on commence par la plus petite des figurines, il me semble possible d'en construire une autre plus grosse, puis une autre encore plus grosse, sans que les figurines qui suivent ne compriment les plus petites. Si on fait l'inverse, en se disant que l'on s'arrangera ensuite pour faire entrer, en les forçant un peu au besoin, les figurines plus petites, je crains de briser l'harmonie de l'ensemble. Dans mon champ de pratique, celui de la psychologie, j'ai assisté souvent au drame des poupées construites dans l'ordre inverse. On persiste encore aujourd'hui à vouloir construire des chercheurs à l'école avant même de leur permettre de pratiquer leur profession. Les poupées russes font place à la poupée de son : on considère qu'une fois l'enveloppe complétée, on peut y mettre n'importe quoi pour lui donner du corps.

L'image des poupées russes peut aussi servir à symboliser le malaise actuel qui a conduit à ce que plusieurs ont appelé les trois solitudes. Tout se passe comme si nous avions construit les trois figurines en oubliant qu'elles devaient s'encastrer les unes dans les autres. Chacune est devenue un monstre par rapport aux deux autres : la figurine que je nomme praticien est trop souvent habillée d'improvisation et d'amateurisme; ses vêtements flottent et risquent de rompre l'équilibre lorsqu'on veut encastrer les figurines les unes à l'intérieur des autres.

La figurine formateur est tiraillée entre deux types d'atomes crochus. Les premiers l'amènent à se coller à la figurine chercheur, mais en s'y juxtaposant plutôt qu'en y étant encastrée. Les seconds l'entraînent vers la figurine praticien pour l'encastrer, mais sans succès; un malin génie semble avoir placé dans ces figurines des aimants à pôles renversés si bien qu'elles se repoussent dans la mesure même où elles tentent de se rapprocher.

Enfin, la figurine chercheur s'est enflée à la façon de la grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf pour occuper plus d'espace et avoir plus de poids sur la scène sociopolitique : d'aucuns pensent qu'elle est sur le point d'éclater et de moins en moins de praticiens et de formateurs veulent s'y encastrer pour ne pas éclater avec elle.

Mon rêve m'amène enfin à définir la structure optimale d'une unité de formation universitaire. Je devrai sans doute sortir de mon rêve pour continuer sur un mode rationnel. J'ai parlé de rêve surtout pour éviter qu'on ne lapide trop tôt mes poupées russes. On pardonne bien des choses à celui qui rêve; en particulier, on ne lui demande pas d'être réaliste. En m'éveillant, je perds la protection du sommeil, mais j'obtiens en retour la possibilité de dialoguer.

Dans ma structure optimale, je ferai apparaître progressivement les acteurs que sont le formateur et le chercheur, en décrivant les rapports de chacun avec le savoir homologué. Mais je dirai d'abord un mot de l'acteur principal, le praticien de première ligne.

Le praticien qui entre dans un champ de pratique a besoin de quelques années pour acquérir une identité professionnelle, survivre au choc de la déception de ne pas avoir été préparé adéquatement, et commencer à apprendre, en cachette ou en dialogue, par essais et erreurs. Par souci de préparer le terrain pour les étapes qui suivront, je privilégie la communauté des pairs qui accélèrent, du moins à certaines conditions, le processus de métamorphose requis pour qu'un praticien devienne un ex-étudiant. Cette communauté des pairs constitue un groupe d'appartenance.

Le rapport de ce praticien avec le savoir est surtout un rapport de consommation. Les recherches (Morrow-Bradley, 1986) ont montré que la consommation est faible, mais au-delà des statistiques décevantes, on peut penser que la circulation d'informations entre le savoir et la pratique sera plus forte pour la minorité de ceux qui aspirent déjà à développer les compétences requises pour jouer les autres rôles. Je parle bien d'une minorité. Dans la logique des acteurs qui me guide ici, je rejette l'énoncé de ceux qui affirment que tout praticien est un formateur et même un chercheur. S'il fallait débattre de cette question, je citerais l'expérience de

dizaines de praticiens que j'ai rencontrés, qui sont réputés pour être d'excellents praticiens et qui ont exclu délibérément de développer les compétences requises pour devenir formateurs. Je pourrais citer également des collègues qui ont renoncé à se donner les compétences requises pour devenir chercheurs de métier mais qui sont néanmoins d'excellents praticiens-formateurs.

Dans ma structure optimale, c'est quand même chez les praticiens expérimentés que je cherche à recruter les formateurs pour créer un lieu de formation professionnelle. J'exige de ces praticiens qu'ils aient une crédibilité comme praticiens et qu'ils n'aspirent pas à devenir formateurs pour échapper aux difficultés rencontrées sur le terrain. Pour éviter tout doute à cet égard, j'irais jusqu'à exiger qu'ils continuent à maintenir une pratique professionnelle, comme on l'exige des médecins formateurs. En éducation, vous avez l'avantage qu'ils peuvent poursuivre leur pratique dans l'exercice même de leur rôle de formateur. En psychologie, la coupure de la pratique est plus fréquente et elle m'inquiète davantage.

Après avoir mis au cœur de mon école professionnelle un certain nombre de praticiens devenus formateurs, je n'ai aucune difficulté à développer une communauté de formateurs, un corps professoral, qui donne une place confortable à des spécialistes de toutes sortes qui n'auront pas les compétences requises pour la pratique de première ligne et à qui je refuserais le statut de praticien; cet ajout est un enrichissement, mais à la condition bien sûr de maintenir le dialogue que tous réclament dans leurs théories professées. Pour traduire l'enrichissement dont je viens de parler, je retourne un instant à la métaphore des poupées. Dans une collection d'œuvres d'art, on peut souhaiter de la diversité. Il y a de superbes poupées de collection qui ne sont pas des poupées russes.

Je suppose enfin que le dialogue amorcé dans le corps professoral s'épanouit dans une communauté d'apprentissage qui inclut les personnes en formation. La communauté d'apprentissage tel que Schön (1983, 1987) la définit ne peut se faire sans qu'il y ait, dans un *curriculum*, des lieux pour exercer sa profession : le stage ou l'internat (Schön parle de *practicum*). Et encore faut-il que l'organisation du *practicum* favorise le dérangement mutuel. On me rapportait récemment une situation qui me donnait le goût de me rendormir pour pouvoir rêver à nouveau et fuir la

dure réalité : des enseignants se seraient plaints qu'au retour des stages, leurs étudiants étaient moins réceptifs face à leur enseignement. La solution qu'on a trouvée a été de mettre les stages en bout de piste pour qu'on n'ait plus à traiter les questions embêtantes.

Dans cette évolution de ma structure, je considère que le lien entre le savoir et la pratique est sous la responsabilité des formateurs : non seulement on leur demande de sélectionner le savoir utile pour la pratique éventuelle, mais on leur demande aussi d'exercer un rôle de traducteur ou de médiateur pour faciliter le rapport entre le savoir homologué et les futurs praticiens. C'est une tâche difficile où il faut naviguer entre le pragmatisme excessif d'une part et la spéculation stérile d'autre part. Personnellement, je souhaite du formateur qu'il présente un savoir personnalisé. Pierre Angers, éducateur bien connu au Québec et ex-président de la Commission Angers sur le développement des universités québécoises, parlait d'incandescence pour souligner cet aspect du rôle du formateur[7].

Enfin, lorsque j'introduis mon troisième acteur, je cherche d'abord des praticiens qui accepteront de développer les compétences requises pour contribuer à la production et à la diffusion d'un savoir. Praticien-formateur-chercheur ou praticien-chercheur, les deux cheminements ont leur intérêt. De plus, en raison de la complexité que l'on rencontre au chapitre de la méthodologie, je crois que la communauté scientifique d'une école professionnelle s'enrichit par la présence de personnes qui ont développé des compétences de chercheurs sans passer par la filière de la pratique. Le problème que l'on déplore aujourd'hui vient uniquement du fait qu'il y en a trop par rapport au nombre de praticiens chercheurs et qu'on leur accorde trop de pouvoir. J'avoue cependant que je refuserais, comme praticien, de gérer le processus qui consisterait à décider lesquels des chercheurs actuels il faudrait conserver dans une institution, si on décidait de réduire leur nombre de moitié pour faire de la place à des praticiens chercheurs. Par ailleurs, lorsque je parle d'enrichissement de la communauté universitaire dont je rêve, je ne fais aucun compromis. Je me méfierais, au contraire, d'un corps professoral composé uniquement de praticiens qui craindraient d'être dérangés par des

[7] Conférence donnée au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke.

chercheurs non praticiens. Il ne serait guère mieux que le corps professoral déjà cité qui repoussait les stages en bout de piste pour ne pas être dérangé par les étudiants. Pour créer une action collective, je mise sur la qualité du dialogue entre les différents acteurs et sur la détermination de tous à produire un savoir pertinent pour la pratique, un savoir susceptible de conduire à des changements dans des situations de vie réelle, pour reprendre l'argumentation d'Argyris (1980 et 1985). Mais peut-être, on me dira que là, je recommence à rêver.

Une particularité de la communauté scientifique dont je rêve, dans une perspective schönienne, est qu'en plus des deux types de chercheurs que je viens de décrire, j'inclus des praticiens de première ligne; non plus des praticiens qui acceptent de se rendre vulnérables en invitant des chercheurs à regarder et à analyser leur pratique, mais des partenaires qui interviennent à part entière dans le projet de recherche et ont accès à toute l'information reliée à cette recherche, des praticiens qui participent réellement aux décisions.

CONCLUSION

Voilà donc le résultat du voyage onirique auquel m'a conduit la métaphore des poupées russes. J'y ai apporté les milliers d'observations qu'Argyris et Schön ont commencé à recueillir, j'y ai ajouté mes propres cueillettes, faites au Québec au cours des vingt dernières années. J'ai organisé le tout en montrant les conséquences de la «loi» d'Argyris et Schön sur le rapprochement de la pratique, de la formation et de la recherche. En définitive, j'ai été convié ici à un repas gastronomique dont le menu était RECHERCHE, FORMATION ET PRATIQUE, je repars avec l'appétit d'un repas paysan dont le menu serait PRATIQUE, FORMATION ET RECHERCHE.

RÉFÉRENCES

ANGERS, P. (1974).
Le projet éducatif de l'étudiant et les objectifs des programmes. *Prospectives*, *1*(1).

ARGYRIS, C. (1980).
Inner Contradictions of Rigorous Research. New York : Academic Press.

ARGYRIS, C. (1983).
Reasoning, Learning, and Action. San Francisco : Jossey-Bass.

ARGYRIS, C. (1985).
Strategy Change and Defensive Routines. Mashfield (MA) : Putman Publishing.

ARGYRIS, C. et SCHON, D.A. (1974).
Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness. San Francisco : Jossey-Bass.

ARGYRIS, C. et SCHON, D.A. (1978).
Organizational Learning : A Theory of Action Perspective. Reading (MA) : Addison-Westley Publishing.

ARGYRIS, C., PUTNAM, R. et MCLAIN SMITH, D. (1985).
Action Science. San Francisco : Jossey-Bass.

MORROW-BRADLEY, C. et ELLIOTT, R. (1986).
Utilization of Psychotherapy Research by Practicing Psychotherapists. *American Psychologist, 41*(2).

SAINT-ARNAUD, Y. (1980).
Avant-propos de psychologie scientifique. *Revue québécoise de psychologie, 1*(1).

SAINT-ARNAUD, Y. (1982).
La personne qui s'actualise. Chicoutimi : Gaetan Morin éditeur.

SAINT-ARNAUD, Y. (1985).
La science-action et la recherche. *Prospectives, 21*(2-3-4).

SAINT-ARNAUD, Y. (1991).
Le dilemme du formateur : expertise ou facilitation? *Revue québécoise de psychologie, 12* (2).

SAINT-ARNAUD, Y. (1992).
Connaître par l'action. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

SCHON, D.A. (1981).
Generative Metaphor : A perspective on Problem-Setting in Social Policy. Ortony, A. (éd.) (1981), *Metaphor and Thought*, Cambridge : University Press [traduit en français *in* Tessier, R. et Tellier, Y. (éd.) (1992) *Changement planifié et développement des organisations*, Montréal : Presses de l'Université du Québec (Tome 7 – *Méthodes d'intervention, consultation et formation*; chap. 13 : La métaphore générative. Une façon de voir la formulation de problème dans les politiques sociales, p. 311 à 344)].

SCHON, D.A. (1983).
The Reflective Practitioner. New York : Basic Books.

SCHON, D.A. (1987).
Educating the Reflective Practitioner. San Francisco : Jossey-Bass.

SCHON, D. A. (éd.) (1991)
The Reflective Turn, Case studies in and on educational practice. New York and London : Teachers College Press.

CONCLUSION

Au terme des lectures proposée dans ce livre, un certain nombre de constats émergent. Tout au long de ces réflexions, des courants transversaux semblables se retrouvent; on assiste à des rapprochements entre le travail et la formation, la culture et la formation, les modèles d'action et la connaissance. De plus, ces rapprochements entraînent des volontés de complémentarité et de collaborations interdisciplinaires.

Ces mouvements s'inscrivent dans la mouvante d'évolutions récentes : nouvelles situations de travail, nouvelles perspectives culturelles, nouveau questionnement de la mission universitaire, nouvelle prise de conscience des connaissances liées à la praxis, nouvelle formation transformante par et dans l'action. De là, naissent de nouveaux questionnements entre praticiens, chercheurs et formateurs.

Cet éveil semble se produire autant au Québec que dans les divers pays francophones de l'Europe, la Belgique, la France et la Suisse. L'éducation des adultes s'en trouve modifiée dans chacun de ces environnements, probablement à cause de ses racines historiques et toujours présentes avec le vécu des adultes.

Les auteurs de la troisième partie où sont décrites la formation, la praxis et la recherche universitaires font tous trois référence à la persistance de la tension que créent ces rapprochements théorie-pratique. Les options plus radicales entre le "faire" et le savoir, la résolution de problèmes pratiques et la professionnalisation y deviennent plus explicites. Les sciences de l'éducation engagent le dialogue avec les gens du terrain pour façonner des recherches de type nouveau. Par ailleurs, il faut bien reconnaître que les connaissances expérientielles ne sont pas encore reconnues par tous. Les explorations présentées dans ce livre jouissent d'une tolérance, heureusement grandissante et prometteuse.

En terminant la lecture des dernières lignes de ce livre, on sent que cette ouverture à l'action, au travail, à la culture, à la professionnalisation et aux modèles d'action a besoin d'instrumentation plus déve-

loppée pour mieux assurer ses assisses et élargir son horizon. Des méthodologies spécifiques de cueillette et d'analyse des informations restent à être inventées. Les objets visés échappent encore à l'œil et à l'esprit de celui qui veut cerner les connaissances mouvantes de l'action et les informations fluides de la pratique

La multiplication d'expériences diverses et variées permettra des généralisations difficiles malgré le caractère idiosyncratique et particuliers des objets de ce type de recherche. La diffusion de résultats qui émanent de ces réflexions variées permettra des recoupements et des comparaisons génératrices d'élargissements des connaissances.

Enfin, la reconnaissance entre trop faible des recherches et des formations qui visent des rapprochements avec la praxis grandira à la faveur du nombre de projets scientifiques et de leur visibilité. On ne peut que souhaiter que ce livre contribue à développer l'entrepreneurship de ce type de préoccupation et à tisser des liens de collaboration.

OUVRAGES DISPONIBLES AUX ÉDITIONS DU CRP

ADAPTATION SCOLAIRE

- *Apprentissage et adaptation scolaires*. P.-H. RUEL (1993).
- *Classes sociales et motricité*. D. HADE (1989).
- *L'intégration d'enfants handicapés*. J. GIGNAC (1988).

ADMINISTRATION SCOLAIRE

- *L'évaluation institutionnelle en milieu scolaire – Logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs*. D. MASSÉ (dir.) (1993).
- *Pratiques et modèles de formation en administration scolaire*. A. GODIN (dir.) (1993).

ANDRAGOGIE

- *Formation–travail / Travail-formation* (1er vol. – *Formation, travail et savoir institué*; 2e vol. – *Pratiques de développement et de reconnaissance des compétences*). J.-L. LEVESQUE, J. FERNANDEZ et M. CHAPUT (dir.) (1993).
- *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*. F. SERRE (dir.) (1993).

DIDACTIQUE

- *Didactique du français langue maternelle – Bilan des recherches québécoises*. G. GAGNÉ et G.-R. ROY (1989).
- *Genre et nombre* (1er vol. – *Étude théorique*; 2e vol. – *Étude appliquée*). G.-R. ROY (1985).
- *La pédagogie du brouillon*. L. MCNICOLL et G.-R. ROY (1989).
- *Le Fablo* (maître et élève). S. POULIOT (1986).
- *L'enseignement des sciences humaines au primaire*. Y. LENOIR et M. LAFOREST (dir.) (1991).
- *L'interdisciplinarité : une voie d'avenir ?* R. DELISLE et P. BÉGIN (dir.) (1992).
- *Lire et rédiger au bureau* (maître). C. GAUDREAU (1990).
- *Lire et rédiger au bureau* (élève). C. GAUDREAU (1990).
- *Manuel d'apprentissage de l'opérateur et du programmeur de MOCN*. (4 cahiers). M. BREZINA et DENIS DUBÉ (1985).
- *Musique et psaltérion* (guide et volume de pièces harmonisées). F. CORPATAUX (1987; édition révisée, 1992).
- *Phénomènes électriques en soudage*. (5 cahiers). P.-A. SIMARD, R. PARENT et H. HENSLER (1989).
- *Phénomènes chimiques en soudage*. (2 cahiers). P.-A. SIMARD, R. PARENT et H. HENSLER (1990).
- *Recherche et formation technologique*. P.-A. SIMARD et G. ROBIDAS (éd.) (1988).
- *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*. G. BOUDREAU (1993).
- *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche «donneur → receveur»*. G.-R. ROY et H. BIRON (1991).

OUVRAGES DISPONIBLES AUX ÉDITIONS DU CRP

DIDACTIQUE (suite)

- *Sens des didactiques et didactique du sens.* P. JONNAERT et Y. LENOIR (dir.) (1993).
- *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université.* G.-R. ROY et L. LAFONTAINE (1992).
- *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités.* G.-R. ROY, L. LAFONTAINE, G. BOUDREAU et R. VIAU (1992).

INTERCULTUREL

- *Éducation et pédagogie interculturelles.* A. BEAUCHESNE (1991).
- *Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver.* A. BEAUCHESNE (1987).

ORIENTATION PROFESSIONNELLE

- *Explorons des professions techniques et scientifiques.* P. DUPONT, S. MARCEAU et M. GINGRAS (1988).
- *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle.* C. LAFLAMME (dir.) (1993).
- *Future Between us – The Participants' Manual.* J. LIMOGES (1992).
  Training Peer Career Counsellors – The Trainer's Manual. J. LIMOGES (1992).

PÉDAGOGIE

- *La planification de l'enseignement – Deux approches, deux visions ?* R. VIAU (dir.) (1993).
- *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* H. HENSLER (dir.) (1993).
- *Le petit groupe d'apprentissage comme formule pédagogique.* L. PRONOVOST et A. BEAUCHESNE (1991).
- *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation.* R. HIVON (dir.) (1993).
- *Vivre à la maternelle.* R. FORTIER (1988).

PSYCHOLOGIE

- *Développement en tête!* J. LIMOGES et R. P. HÉBERT (1988).
- *Le développement du moi.* J. LIMOGES et D. PAUL (1990).

DIVERS

- *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation.* Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. (3 tomes). ROY, G.-R. (dir.) (1990).
- *Répertoire des publications 1988 des professeurs en sciences de l'éducation des universités du Québec.* (1990).
- *Répertoire des publications 1989 et 1990 des professeures et des professeurs des départements et facultés des sciences de l'éducation des universités du Québec.* (1991).

Le lecteur préoccupé de la dynamique possible entre Recherche, Formation et Pratiques en éducation trouvera dans ce livre réponses à plusieurs de ses questions. Le chercheur ainsi que le formateur ou le praticien se réjouiront de découvrir des éléments de complémentarité de cette trilogie, au-delà de certaines oppositions apparentes. L'un et l'autre de ces trois groupes de personnes auront plaisir à voir valoriser l'un des trois pôles, présenté dans sa complémentarité aux deux autres.

Le chercheur lira même des expériences de conjugaisons heureuses des trois activités dans un même projet. Le praticien et le formateur découvriront aussi des instruments d'émergence des savoirs issus de la praxis qui ont été éprouvés ou expérimentés.

La personne qui se préoccupe des relations entre Recherche, Formation et Pratiques en éducation des adultes trouvera des réflexions et des analyses spécifiques. Elle applaudira à la démarcation faite entre l'éducation et les sciences sociales. Elle sera heureuse aussi de partager une réflexion sur l'insertion de ce triptyque au cœur de l'activité universitaire dans une perspective de développement des formations en éducation.

Les étudiants tireront profit de plusieurs chapitres, certains jugés plus pertinents selon l'intérêt. L'introduction, présentée à la façon d'un guide, facilite les choix de lecture en éclairant sur le contenu et les liens entre les chapitres afin d'aider à se dessiner un itinéraire personnel.

Ont collaboré à la réalisation de cet ouvrage

Jean-Marie BARBIER, Conservatoire national des arts et métiers
Bernadette CHARLIER, Facultés Notre-Dame de la Paix (Namur)
Adèle CHENÉ, Université de Montréal
Pierre DOMINICÉ, Université de Genève
Julio FERNANDEZ, Université de Sherbrooke
Thérèse LAFERRIÈRE, Université Laval
Jacques RHÉAUME, Université du Québec à Montréal
Yves SAINT-ARNAUD, Université de Sherbrooke
Fernand SERRE, Université de Sherbrooke
Francis TILMAN, Le Grain, DSBL
Louis TOUPIN, Commission scolaire des Deux Montagnes (Québec)

ISBN : 2-920859-73-0